

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**La conception d'un programme d'entraînement à l'écriture
pour des élèves entre 6 et 12 ans**

par

Sylvie des Rosiers

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de maîtrise

Sciences de l'éducation

Juillet 2010

©Sylvie des Rosiers, 2010

V-808



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-70738-8
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-70738-8

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**La conception d'un programme d'entraînement à l'écriture
pour des élèves entre 6 et 12 ans**

par

Sylvie des Rosiers

Le mémoire a été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Hélène Guy

Présidente et directrice de recherche

Marie-France Morin

Membre du jury

André Marquis

Membre du jury

Mémoire accepté le _____

Je remercie H elene Guy, qui comme un entraîneur, m'a dirig e, encourag e et accompagn e tout au long de ce projet.

Résumé

À la fin du primaire, il s'avère qu'un pourcentage élevé de garçons et de filles n'atteignent pas un niveau de maîtrise suffisant des compétences langagières. Notre intérêt pour l'écriture et ce constat alarmant nous ont amenée à consulter les écrits scientifiques sur ce sujet. Ce présent mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique du français et aborde l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Nous proposons un modèle du processus d'écriture qui tient compte des habiletés de base nécessaires à son utilisation fluide. Nous présentons des bases théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture en milieu scolaire. De plus, par l'analogie entre le domaine sportif et celui de l'écrit et en nous appuyant sur la méthodologie du développement d'objet de Van der Maren (2003), nous définissons les bases d'un programme d'entraînement à l'écriture. Nous concevons et élaborons des composantes qui régissent un programme d'entraînement à l'écriture.

Mots-clés : Processus d'écriture, didactique, écriture, entraînement, enseignement, apprentissage.

SOMMAIRE

Les compétences langagières sont considérées comme des indices de la réussite scolaire (Reuter, 1996). Cependant, à la fin du primaire, il s'avère qu'un pourcentage élevé de garçons et de filles n'atteignent pas un niveau de maîtrise suffisant de ces compétences (MÉLS, 2008b).

Notre intérêt pour l'écriture et ce constat alarmant nous ont amenée à consulter les écrits scientifiques sur ce sujet. Nous remarquons donc, d'une part, une augmentation des recherches en écriture depuis les années 1980. Or peu d'entre elles s'attardent à l'ensemble du processus d'écriture (Chartrand, 2009). Nous notons aussi que les conditions de l'enseignement de l'écriture scolaire ne sont pas toujours mises en place (Quet, 2009). D'autre part, il faut souligner l'influence des conceptions traditionnelles de la rédaction de certains maîtres sur leurs choix évaluatifs, sur le contenu notionnel enseigné et sur le temps qu'ils allouent aux activités d'écriture dans leur classe (Lavoie, Lévesque et Chénard, 2004).

Ce présent mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique du français et aborde l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Dans un premier temps, nous tentons de définir le processus d'écriture des jeunes scripteurs en proposant un modèle qui tient compte des habiletés de base nécessaires à son utilisation fluide. Dans un deuxième temps, nous présentons des bases théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture en milieu scolaire. C'est ainsi que nous constatons que des chercheurs (Simard, 1995b; Préfontaine, 1998; Rosier, 2002; Reuter, 2005; Chartrand, 2006; Garcia-Debanc, 2001; Garcia-Debanc *et al.*, 2003) évoquent la possibilité d'introduire un entraînement à l'écriture dans des classes du primaire pour améliorer les compétences rédactionnelles des élèves, mais peu de directives y sont associées.

Les objectifs de notre recherche sont donc de :

- Décrire de façon théorique le processus d'entraînement à l'écriture à l'aide de l'analogie entre le domaine sportif et le domaine de l'écrit.
- Concevoir et développer les composantes qui régiront un programme d'entraînement à l'écriture.

Pour arriver à ces fins, nous proposons d'utiliser les trois premières étapes de la recherche de développement d'objet soit : l'analyse de la demande, le cahier de charge et la conception (Van der Maren, 2003). C'est dans ce cadre que nous faisons une analogie entre le domaine sportif et celui de l'écriture en milieu scolaire pour tenter de définir les bases d'un programme d'entraînement à l'écriture.

À la suite de cette démarche, nous montrons que cette analogie est possible et concluante. Nous sommes en mesure de concevoir et d'élaborer des composantes qui régissent un programme d'entraînement à l'écriture. De plus, nous présentons des exemples d'application pour chacun des cycles du primaire.

L'originalité de notre recherche repose sur le lien établi entre le domaine sportif et celui de l'écriture. Elle tire sa singularité dans l'importance accordée à l'ensemble du processus d'écriture en s'appuyant sur une chronogénèse des activités d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent une pratique fréquente et structurée de l'écriture.

Notre recherche porte un nouveau regard sur l'organisation des enseignements et des apprentissages de l'écriture à l'intérieur d'un programme d'entraînement. Toutefois, d'autres recherches devront se pencher sur l'ensemble de la relation didactique pour compléter le modèle proposé, puisque nous constatons que des questions persistent sur les relations enseignant-savoirs et enseignant-élèves.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	8
1. PROBLÉMATIQUE.....	12
1.1 L'INFLUENCE DE LA DIDACTIQUE SUR LA SEGMENTATION DES SAVOIRS ENSEIGNÉS	12
1.2 L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE	16
1.2.1 <i>La méconnaissance du processus d'écriture chez les enseignants</i>	17
1.2.2 <i>Les conceptions traditionnelles de l'écriture chez les enseignants</i>	18
1.2.3 <i>L'évaluation traditionnelle comme facteur négatif à l'enseignement de l'écriture.....</i>	19
1.3 LES PRATIQUES SCRIPTURALES DES ÉLÈVES	20
2 CADRE CONCEPTUEL.....	22
2.1 LE PROCESSUS D'ÉCRITURE	22
2.1.1 <i>La planification</i>	23
2.1.2 <i>La génération de textes</i>	25
2.1.3 <i>La révision</i>	26
2.1.4 <i>Un modèle du processus d'écriture chez le jeune scripteur</i>	30
2.2 DES COURANTS DE PENSÉE ET DES APPROCHES DIDACTIQUES	32
2.2.1 <i>Le béhaviorisme</i>	32
2.2.2 <i>Le cognitivisme</i>	33
2.2.3 <i>Le constructivisme</i>	33
2.2.4 <i>Des approches combinatoires</i>	36
2.3 LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE	37
2.3.1 <i>L'écriture comme compétence disciplinaire</i>	38
2.3.2 <i>Les précisions ministérielles sur la compétence «écrire des textes variés» </i>	39
2.3.3 <i>L'écriture comme compétence transversale</i>	41
2.3.4 <i>La liste des différentes situations d'écriture à l'école</i>	43
2.4 LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE	44
2.4.1 <i>Le triangle didactique ou pédagogique</i>	45
2.4.2 <i>Le contexte de la classe</i>	47
2.4.3 <i>L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture</i>	47
2.2.4 <i>L'écriture en milieu scolaire</i>	48
2.4.5 <i>Les genres scolaires</i>	50
2.5 L'ÉVALUATION	52
2.5.1 <i>L'évaluation diagnostique</i>	53
2.5.2 <i>L'évaluation formative</i>	54
2.5.3 <i>L'évaluation sommative</i>	57
2.5.4 <i>L'évaluation informative</i>	58

2.6	LA MOTIVATION	59
2.6.1	<i>Le sentiment de compétence</i>	60
2.6.2	<i>L'intérêt pour des sujets et des activités significantes</i>	61
2.6.3	<i>Les situations d'écriture créative</i>	62
2.7	LE PROGRAMME D'ENTRAÎNEMENT DANS LE DOMAINE SPORTIF.....	64
2.7.1	<i>Les principes scientifiques d'un programme d'entraînement</i>	64
2.7.2	<i>La périodisation</i>	66
2.8	LES OBJECTIFS POURSUIVIS PAR LA PRÉSENTE RECHERCHE	69
3.	MÉTHODOLOGIE	71
3.1	LA RECHERCHE DE DÉVELOPPEMENT	71
3.1.1	<i>L'analyse de la demande</i>	72
3.1.2	<i>Le cahier des charges</i>	73
3.1.3	<i>La conception</i>	74
3.1.4	<i>La préparation technique</i>	75
3.1.5	<i>La mise au point et la diffusion</i>	75
3.2	LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE.....	77
4.	DÉVELOPPEMENT DES COMPOSANTES D'UN PROGRAMME D'ENTRAÎNEMENT À L'ÉCRITURE	78
4.1	LES PRINCIPES D'ENTRAÎNEMENT À L'ÉCRITURE	78
4.1.1	<i>Le principe de modélisation</i>	78
4.1.2	<i>La cohérence</i>	81
4.1.3	<i>La charge croissante</i>	83
4.1.4	<i>Le principe d'alternance</i>	84
4.1.5	<i>Le principe de périodisation</i>	85
4.2	LES PRINCIPES D'ENTRAÎNEMENT À L'INTÉRIEUR DE LA PÉRIODISATION	87
4.2.1	<i>La phase d'initiation</i>	87
4.2.2	<i>La phase d'appropriation</i>	88
4.2.3	<i>La phase de maîtrise</i>	89
4.3	LA RELATION ENTRE LES PRINCIPES D'ENTRAÎNEMENT À L'ÉCRITURE ET LES PARAMÈTRES D'ENTRAÎNEMENT.....	89
4.3.1	<i>Le geste graphomoteur</i>	90
4.3.2	<i>L'accès à l'orthographe</i>	92
4.3.3	<i>La lecture-rédaction</i>	95
4.3.4	<i>Les connaissances du processus d'écriture et des genres scolaires</i>	96
5.	DES EXEMPLES DE PROGRAMMES D'ENTRAÎNEMENT	102
5.1	L'ÉCRITURE À PARTIR DE LA COMPTINE AU PREMIER CYCLE	102
5.1.1	<i>La phase d'initiation</i>	104
5.1.2	<i>La phase d'appropriation</i>	105
5.1.3	<i>La phase de maîtrise</i>	106
5.2	L'ÉCRITURE À PARTIR DU TEXTE INFORMATIF AU DEUXIÈME CYCLE	107
5.2.1	<i>La phase d'initiation</i>	108
5.2.2	<i>L'appropriation</i>	110

5.2.3	<i>La phase de maîtrise</i>	112
5.3	L'ÉCRITURE À PARTIR DE LA LÉGENDE AU TROISIÈME CYCLE.....	112
5.3.1	<i>La phase d'initiation</i>	113
5.3.2	<i>L'appropriation</i>	115
5.3.3	<i>La phase de maîtrise</i>	115
CONCLUSION		117
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		124

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Un programme d'entraînement physique.....	68
Tableau 2 : L'écriture à partir de la comptine au premier cycle.....	103
Tableau 3 : L'écriture à partir du texte informatif au deuxième cycle.....	108
Tableau 4 : L'écriture à partir de la légende au troisième cycle.....	113

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Un modèle du processus d'écriture du jeune scripteur.....	31
Figure 2 : La constellation didactique de Dabène (2005)	46
Figure 3 : Les étapes de la démarche méthodologique	76

INTRODUCTION

Savoir lire et écrire sont certainement des compétences essentielles pour être actif dans notre société où les communications prennent une place de plus en plus importante. Le développement de ces compétences sont au cœur de la réussite scolaire (Reuter, 1996). Or, dans un rapport du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS, 2008b), il est mentionné que les élèves (60 % des garçons et 40 % des filles) ont des compétences insuffisantes pour entrer au secondaire.

Pourtant, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2003), une place importante est accordée aux apprentissages des langues. En effet, il y a eu une augmentation du temps attribué aux apprentissages du français, langue d'enseignement. Il faut donc conclure que les recommandations ministérielles ne suffisent pas et que la maîtrise des compétences scripturales par les élèves passe par un enseignement de meilleure qualité (Lavoie, Lévesque et Chénard, 2004).

En 2008 (c), *Écrire un texte une fois par semaine dans les écoles. Guide à l'intention du personnel scolaire* a été publié par le gouvernement du Québec pour préciser les objectifs du MÉLS. Ainsi, une véritable tendance à mettre l'écriture à l'avant-plan est dictée par les instances gouvernementales. Par contre, paradoxalement, les directives adressées au personnel enseignant apportent surtout des indications sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale et grammaticale et peu sur l'apprentissage de l'écriture de textes.

Ce présent mémoire se situe dans le champ de la didactique du français et se consacre à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture chez des enfants du primaire âgés entre 6 et 12 ans. Dans cette recherche, nous insistons principalement sur le processus d'écriture de l'élève. Ainsi, nous le définissons et nous mettons en évidence les paramètres qui favorisent son utilisation fluide et dynamique. De plus, nous proposons les bases théoriques d'un programme d'entraînement à l'écriture tout en donnant des exemples pour chacun des cycles du primaire.

Dans le premier chapitre du présent mémoire, nous présentons la problématique liée à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture de textes. Ainsi, nous mettons en évidence les effets de la transposition didactique qui occasionne une segmentation des savoirs. Il semble donc que la tâche du maître n'est pas facilitée par des recherches qui abordent l'écriture en n'analysant qu'un segment précis de la langue. De plus, nous présentons les conséquences d'une méconnaissance du processus d'écriture et d'une conception traditionnelle de l'écriture de la part des instituteurs sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.

Ces constatations nous ont permis d'identifier ce qu'est un programme d'entraînement à l'écriture puisque des chercheurs (Simard, 1995b; Préfontaine, 1998; Rosier, 2002; Reuter, 2005; Chartrand, 2006; Garcia-Debanc, 2001; Garcia-Debanc *et al.*, 2003) le proposent comme étant un moyen d'améliorer les compétences rédactionnelles de l'élève du primaire.

Dans le second chapitre, nous abordons les concepts théoriques associés à l'écriture en milieu scolaire tout en faisant référence au *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2003). Nous précisons les particularités du processus d'écriture de l'enfant qui se distingue de celui de l'adulte par sa rigidité causée principalement par une surcharge de la mémoire de travail. Nous nommons « les habiletés de base » les facteurs qui entravent une utilisation souple du processus d'écriture. Nous les identifions comme étant la mémoire de travail, la transcription qui comprend le geste grapho-moteur et l'écriture sur clavier, l'accès à l'orthographe et, finalement, la lecture-rédaction.

Puisque nous sommes dans une optique d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture, il nous est apparu important d'exposer les particularités des approches behavioriste, cognitiviste et constructiviste. Aussi, dans des recherches récentes (Plane, 2006 ; Fijalkow, 2003; Hertz-Lazarowitz, 2004; Morin, Montésinos-Gelet, Parent, Prévost, Charron, Ling et Valiquette, 2006), nous observons une association entre différents courants didactiques que nous nommons «approches combinatoires».

Puis nous prenons position en nous associant au paradigme cognitiviste pour l'explication du processus d'écriture, mais nous favorisons une « approche combinatoire » qui respecte les visées du MÉLS en ce qui concerne son enseignement et son apprentissage.

Finalement, pour définir un programme d'entraînement à l'écriture, nous nous inspirons du domaine sportif. Nous en exposons donc les principes scientifiques qui le régissent.

Dans le chapitre trois, nous décrivons notre méthodologie. En nous appuyant sur la recherche de développement de Van der Marren (1995), nous situons notre recherche dans une démarche de développement d'objet. Nous utilisons les trois premières étapes de cette démarche, soit l'analyse de la demande, le cahier des charges et la conception, pour faire la conception d'un programme d'entraînement à l'écriture pour des élèves du primaire, âgés entre 6 et 12 ans. À l'aide de l'analogie, nous faisons le transfert entre les connaissances émergeant du milieu sportif et les savoirs provenant de la didactique de l'écriture.

Dans le quatrième chapitre, nous dévoilons les composantes d'un programme d'entraînement à l'écriture. Nous faisons émerger les principes d'entraînement, puis leur influence sur la progression des enseignements. Nous divisons la chronogénèse en trois étapes que nous nommons : l'initiation, l'appropriation et la maîtrise. Nous démontrons aussi l'ascendance des principes d'entraînement sur les habiletés de base.

Dans le cinquième chapitre, nous présentons trois modèles de programme d'entraînement à l'écriture. Pour chacun des cycles du primaire, nous élaborons une progression des enseignements en fonction d'un genre scolaire précis.

En conclusion, nous portons un regard critique sur l'ensemble du présent mémoire par l'analyse de ses forces et de ses faiblesses. Nous nous appuyons sur le triangle didactique pour articuler notre réflexion. Cette dernière nous mène à faire une

liste de dix constats qui nous apparaissent importants dans la mise en place d'un programme d'entraînement dans les classes du primaire.

Enfin, rappelons que ce mémoire s'inscrit dans une démarche qui sera poursuivie dans un programme de doctorat en éducation.

1. PROBLÉMATIQUE

La didactique du français vise la transposition des savoirs scientifiques en savoirs enseignés. Pour ce faire, les didacticiens tiennent compte de trois axes : les savoirs, les élèves et les enseignants. Ce processus d'apprentissage est similaire pour toutes les disciplines scolaires. En fait, en français, langue d'enseignement, cette didactisation des savoirs devrait mener à l'amélioration des compétences rédactionnelles de l'élève. Pourtant, le Conseil supérieur de l'éducation (MÉLS, 2006) prétend que les chercheurs se soucient peu de la réalité de la classe, ce qui ne permet pas une intégration des découvertes scientifiques dans le milieu de la pratique. Cette réalité a une incidence directe à la fois sur l'enseignement et sur l'apprentissage de l'écriture.

Dans ce chapitre, nous présentons la problématique de l'enseignement du français écrit dans les écoles primaires québécoises. Nous l'abordons sous les trois angles de la didactique, soit l'influence de la didactique sur la segmentation des savoirs enseignés, l'enseignement de l'écriture et les pratiques scripturales des élèves dans les écoles primaires. Finalement, nous posons notre question générale de recherche.

1.1 L'influence de la didactique sur la segmentation des savoirs enseignés

Les chercheurs en didactique puisent leurs références dans diverses disciplines contributives. Garcia-Debanc (2001, p. 90) avance que :

La notion de traitement didactique a été proposée en didactique du français langue maternelle pour rendre compte du processus de transformation contrôlée des notions empruntées aux sciences d'appui pertinentes pour le domaine d'apprentissage concerné dans l'élaboration d'interventions d'enseignement.

Comme le fait ressortir la chercheuse, en didactique de l'écriture, les références sont essentiellement basées sur trois modèles d'expertises. Le premier,

« l'expertise ordinaire postule une homologie maximale entre les situations de production d'écrits à l'école et les situations sociales » (p. 87). Ainsi, dans le milieu scolaire, l'objectif est de faire découvrir l'utilité sociale de l'écriture et d'identifier les difficultés liées à ce mode de communication. Le second modèle se fonde sur l'expertise professionnelle. Il s'agit de permettre l'émergence de différentes procédures de travail lors de l'écriture d'un texte. Ainsi, les différences entre les pratiques professionnelles et les pratiques scolaires sont mises en évidence. Le dernier modèle origine de l'expertise théorisée par les psycholinguistes et se présente sous la forme d'un modèle du processus d'écriture. À partir de ce modèle, différents outils pédagogiques ont été élaborés pour mieux enseigner les sous-processus d'écriture, c'est-à-dire la planification, la mise en texte et la révision (Hayes, 2006).

Nous notons que les didacticiens de l'écriture s'appuient aussi sur des théories de références linguistiques. Cette fois, ce sont les caractéristiques linguistiques des textes et de la langue qui sont prises en compte. En fait, les contenus d'enseignement tirent leur origine principalement des recherches en grammaire textuelle. La didactisation de ces savoirs scientifiques a créé une confusion entre l'apprentissage de l'écriture et de l'orthographe. L'écriture est définie « essentiellement par une activité de construction de sens » (Simard, 1995a, p. 123) tandis que l'orthographe, elle, fait référence à « l'acquisition/compréhension des problèmes orthographiques » (Rosier, 2002, p. 29).

Par exemple, David (2004), dans son article « Apprendre à écrire », spécifie : « [...] nous proposons une approche novatrice de l'enseignement de l'écriture [...] » (p. 65). Pourtant, il y est question de la présentation d'une approche didactique de l'apprentissage de l'orthographe : une certaine confusion entre le savoir orthographique et le savoir rédactionnel est donc présente.

Dans les faits, les recherches en didactique qui s'inspirent des théories de références linguistiques ont permis des avancées considérables sur l'enseignement de l'orthographe lexicale et grammaticale. Ainsi, une seule facette de l'écriture y est

analysée, ce qui peut mener à croire que « [...] la leçon de grammaire accroît la compétence rédactionnelle et l'habileté stylistique » (Rosier, 2002, p. 29). Halté (2004) va plus loin et dénonce la place trop importante qui est accordée à la grammaire. Il écrit que le milieu scolaire lui octroie une position et des fonctions l'identifiant comme la matière qui regroupe les références scientifiques de l'enseignement du français. De son côté, Fabre-Cols (2000) reconnaît que, dans l'enseignement, la syntaxe et l'orthographe occupent un volume horaire très important et deviennent ainsi le but principal de la maîtrise du français. En fait, l'acte d'écrire est un acte d'expression et de communication et le savoir orthographié n'en est qu'un aspect.

Par ailleurs, Bucheton (1995, p. 222) rappelle que ce morcellement de la discipline provoque une distance entre ces nouvelles spécialités et des réalités de la classe. Il précise que :

Les didacticiens, dégagés du souci gênant de la cohérence, de la cohésion et de la mise en scène du savoir dans la classe, c'est-à-dire de la construction du sens des apprentissages pour et par les élèves, peuvent subdiviser le champ en autant de micro-objets de recherche : didactique de la grammaire, didactique de l'écriture, didactique de la littérature, et pourquoi pas du discours explicatif, de la description ou de la ponctuation.

Cette observation est reprise par Chartrand (2006) qui soutient que ce morcellement « [...] rend difficile son [la didactique du français] unification et fragilise sa cohésion sur les questions épistémologiques et méthodologiques » (p. 13). Ainsi, le morcellement de l'écriture en objets d'études complexifie la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte de l'ensemble de la discipline. Selon Gagné (1997, p. 102) :

Jusqu'à maintenant, la recherche en didactique du français n'a pas réussi à éviter une certaine dispersion quant aux objets étudiés ni à cumuler des connaissances grâce à la complémentarité des méthodologies utilisées.

À ce propos, Garcia-Debanc (2001) précise que les références sont souvent concurrentielles, ce qui rend difficile la transposition didactique : une rupture se produit donc entre la classe et les avancées scientifiques. Dans le même ordre d'idées, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation (2006), relate que « [...] le développement de la recherche est souvent axé sur des préoccupations assez éloignées des besoins immédiats de la pratique éducative » (p. 69).

Masseron (2008), pour sa part, dénonce l'effet simplificateur qu'a ce découpage disciplinaire et elle ajoute que les programmes d'enseignement, tout comme la fragmentation de l'écriture pour des fins d'exercisation, sont aussi des biais qui éloignent de la tâche complexe et signifiante qu'est l'écriture.

Plus précisément au Québec, les directives ministérielles abordent l'écriture sous l'angle du code orthographique, ce qui oriente les pratiques enseignantes dans ce sens. Ainsi, une place encore plus grande est accordée à la grammaire. La dictée devient un moyen à privilégier pour en évaluer la maîtrise. Tout en reconnaissant l'importance de la maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale, nous portons dans la présente étude notre regard sur les éléments communicationnels de l'écriture. Nous l'abordons dans un sens plus large qui inclut l'ensemble du processus d'écriture qui mène à l'écriture d'un texte.

En somme, malgré une augmentation des recherches en didactique du français écrit, le découpage disciplinaire ne permet pas une unification des approches proposées aux enseignants et les didacticiens ne présentent pas d'activités d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte de l'ensemble du processus d'écriture. Le cloisonnement des pratiques, du contenu notionnel et de l'exercisation d'un objet spécifique provoque une simplification de la tâche complexe et globale (Masseron, 2008). Schneuwly (2002, p. 243) précise :

Nous disposons d'un assez grand nombre de travaux sur le développement de l'écriture, mais ces études analysaient le

développement indépendamment de l'intervention éducative, en faisant abstraction de l'enseignement.

Effectivement, un travail important est fait en amont de l'enseignement de l'écriture, toutefois, la réalité de la classe est peu considérée et, finalement, en aval, la critique sociétale fustige.

1.2 L'enseignement de l'écriture

Les difficultés liées à l'enseignement de l'écriture ne peuvent être uniquement associées à la segmentation de la discipline. En effet, d'un côté, Préfontaine (1998) identifie un des problèmes majeurs au Québec comme étant la méconnaissance du processus d'écriture chez les enseignants. L'auteure avance que « [...] les enseignants présentement en exercice – et encore bon nombre de futurs enseignants – n'ont pas reçu de formation sur le processus d'écriture » (p. 17). Cette réalité implique que les choix pédagogiques et didactiques se font principalement par les activités proposées dans les manuels scolaires. D'un autre côté, Lavoie, Lévesque et Chénard, (2004) présentent les conceptions traditionnelles de l'enseignement de l'écriture chez les enseignants. Cogis et Brissaud (2003) expliquent cette prise de position par un manque de compréhension des savoirs à enseigner de la part des maîtres, ce qui se traduit par une simple transmission des règles et par une proposition de « trucs » qui ne font pas appel à la réflexion. Finalement, Bucheton et Chabanne (2003) mettent au centre de cette problématique l'évaluation traditionnelle comme facteur négatif à l'enseignement de l'écriture. En effet, selon nous, l'enseignant doit considérer l'évaluation comme un outil d'aide pour guider des élèves dans le développement de leurs connaissances et non comme une comparaison à la norme. Cette attitude réductrice de la part des enseignants produit des opérations purement techniques.

Nous allons donc aborder la problématique de l'enseignement de l'écriture sous ces deux angles tout en reconnaissant que les pratiques des enseignants sont

tributaires du passé des maîtres comme élèves, des pratiques dans le milieu scolaire et de leur formation (Schneuwly, 2002).

1.2.1 La méconnaissance du processus d'écriture chez les enseignants

L'enseignement du français écrit est perçu de différentes façons par les instituteurs. Selon Préfontaine (1998), certains enseignants pensent que seules les consignes permettent aux élèves de savoir écrire, tandis que d'autres considèrent que, pour écrire, il faut connaître les subtilités orthographiques de la langue. Le groupe de Direction de l'évaluation et de la prospective (DIEPE, 1995, dans Préfontaine, 1998) a relevé que les approches pédagogiques privilégiées par les enseignants pour l'apprentissage de l'écriture sont l'étude des notions et des phénomènes grammaticaux et syntaxiques (38 %). Ainsi, peu d'enseignants incluent le développement des idées (29 %), la structure d'un paragraphe (29 %), le vocabulaire (15 %) et la situation de communication (11 %). Pourtant, comme cela est inscrit dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2003), l'enseignement de l'écriture devrait mener à la connaissance du processus d'écriture et à sa maîtrise. Mais pour arriver à cette finalité, Préfontaine (1998, p. 68) prétend :

[Qu'] il faut toutefois que les enseignants le [processus d'écriture] comprennent bien eux-mêmes et qu'ils l'intériorisent suffisamment pour l'intégrer à leur enseignement. Il faut également que les enseignants pratiquent l'écriture eux-mêmes de façon à pouvoir guider avec plus d'aisance leurs élèves.

Par conséquent, le manque de compréhension de l'ensemble du processus d'écriture peut mener des enseignants à n'utiliser que des activités proposées dans les manuels scolaires. Par exemple, des enseignants s'appuient sur des outils didactiques tels « les personnages de l'écriture » (Simard, 1995a, p. 151) pour enseigner les sous-processus d'écriture. Simard (1995a) les nomme : la planification, la mise en texte, la révision et la correction. En effet, pour faciliter l'initiation au processus d'écriture, des représentations de personnages servent d'outils didactiques. Cependant, le chercheur reconnaît que « [...] ce genre d'outil [...] a l'inconvénient de présenter le

processus d'une façon plutôt linéaire, étape par étape » (p. 151). Il devient donc important de bien comprendre son dynamisme pour faire une utilisation efficace des outils didactiques disponibles.

1.2.2 Les conceptions traditionnelles de l'écriture chez les enseignants

Un grand nombre d'enseignants partagent une conception plutôt traditionnelle de l'écriture, c'est-à-dire la transmission des savoirs et la mise au premier plan de la grammaire. Ainsi, selon Lavoie, Lévesque et Chénard (2004), les maîtres portent leur attention sur la transmission des conventions de l'écrit et l'intégration des notions se fait par la pratique d'exercices spécifiques. Dans une étude portant sur les conceptions des enseignants, ces chercheurs montrent qu'un grand nombre d'enseignants « [...] souscrit à la conception traditionnelle selon laquelle l'enfant doit être prêt à apprendre à écrire » (p. 4). Ainsi, au premier cycle, l'effort est mis sur la calligraphie, la copie de mots et de phrases avant d'introduire l'écriture de textes.

Le manque de compréhension des savoirs enseignés provoque à l'occasion une attitude de fuite de la part des enseignants (Bucheton et Chabanne, 2003). En effet, des enseignants passent rapidement d'une notion à l'autre sans en expliquer les fondements théoriques ou les explications linguistiques. Ils mettent donc la grammaire au premier plan et en enseignent les règles par des moyens mnémotechniques. Préfontaine (1998) dénonce cette attitude, elle insiste sur le fait que les enseignants écrivent peu donc qu'ils ne peuvent s'appropriier l'ensemble du processus d'écriture. Ce manque de pratique chez les enseignants est à l'origine de fausses conceptions. Fabre-Cols (2000) fait le constat que les enseignants, malgré qu'ils travaillent en classe sur des textes en évolution, parlent des écrits de leurs élèves comme s'il s'agissait d'objets figés dans le temps. Ils les abordent comme « des produits routiniers, voire des malédictions, et éprouvent de la difficulté à les observer, à les analyser et à les interpréter » (p. 8).

Élalouf (2006) précise que les enseignants ont besoin de recul, de connaissances linguistiques, de repères didactiques pour éviter de comparer les textes

des élèves à des modèles prescrits. Par contre, comme le rapporte Bertocchini (2001), le spontanéisme ou les interventions basées sur le binôme, besoin immédiat-réponse immédiate, sont peu efficaces. Pour éviter cette situation, la chercheuse propose que tout enseignant dispose d'une formation qui lui permette de faire une réflexion sur ses pratiques, et cela, en s'appuyant sur des savoirs de référence.

1.2.3 L'évaluation traditionnelle comme facteur négatif à l'enseignement de l'écriture

Cette incomplétude a des conséquences aussi sur les méthodes d'évaluation. En fait, malgré un courant d'évaluation formative, il reste que le milieu scolaire a une grande tradition d'évaluation critériée. Chabanne (2002) écrit que «la préoccupation prioritaire des pratiques traditionnelles est la mesure des écarts à la norme, et en particulier à la norme (ortho)graphique et syntaxique» (p. 9).

Un comparatif entre le texte et un modèle donné persiste dans les pratiques d'évaluation les plus novatrices (Paveau, 2003). Bucheton et Chabanne (2003) critiquent cette particularité de l'évaluation puisqu'elle traite de l'erreur en termes de manques. Ils expliquent que cette pratique permet d'identifier l'erreur, mais elle ne permet pas de trouver son origine. Cette idée est aussi partagée par Garcia-Debanco (2001), Fabre-Cols (2000) et Masseron (2008). Cette dernière auteure ajoute que l'amélioration des compétences scripturales dépend, entre autres, de la capacité des enseignants à mettre en place des dispositifs d'évaluation qui tiennent compte de l'ensemble du travail et qui se traduisent par un dialogue pédagogique. Fabre-Cols (2000) constate que, lors de la correction de textes, les aspects grammaticaux ou normés sont les premiers pris en compte, mais que, trop souvent, le texte n'est pas considéré dans son ensemble dû à la difficulté de l'interpréter et de l'analyser. Par contre, elle reconnaît que même si les maîtres sont soucieux de modifier leur pratique évaluative, il reste difficile de contrebalancer le poids de la tradition scolaire.

En bref, nous pouvons dire que, dans le milieu scolaire québécois, le problème de l'apprentissage de l'écrit se situe sur deux plans (Préfontaine, 1998). Le premier

visé le manque de connaissances du processus d'écriture qui influence les choix didactiques faits par les enseignants (Rosier, 2002); le second implique une pratique occasionnelle de l'écriture de la part des élèves, ce qui provoque une difficulté à s'approprier de nouvelles connaissances (Préfontaine, 1998).

1.3 Les pratiques scripturales des élèves

Selon Préfontaine (1998) et Chartrand (2006), le manque de pratique en rédaction chez les jeunes scripteurs est au cœur du problème. En effet, des chercheurs en didactique (Simard, 1995a; Préfontaine, 1998; Rosier, 2002; Reuter, 2005; Chartrand, 2006; Garcia-Debanc, 2001; Garcia-Debanc *et al.*, 2003), tout comme des chercheurs des disciplines contributives (Levy et Ransdell, 1998; Hayes, 1998; Oriol-Boyer, 2002; McCutchen, 2006), ont montré l'importance d'une pratique intensive pour développer les compétences scripturales des élèves. Morgenstern (2005, p. 5) précise :

L'écriture est une activité qu'il faut pratiquer comme on pratique un sport : elle demande de s'entraîner, d'apprendre à être endurant, de ne pas se décourager. Il faut écrire tous les jours, libérer sa main, construire sa confiance en soi, plonger.

Ainsi, la pratique continue et, plus précisément, l'entraînement sont des actions qui permettent le développement des compétences scripturales. Masseron (2008), en soulignant la visée praxéologique qui est associée à l'écriture, conclut que « l'écriture ne 's'apprend' que si elle se pratique » (p. 91). Par contre, il faut souligner qu'il y a peu de directives précises pour mettre en œuvre une approche didactique qui permettrait d'appliquer cette recommandation. Préfontaine (1998) précise que, par faute d'instructions qui clarifient l'entraînement à l'écriture, les enseignants font peu écrire les élèves. Ils se concentrent plutôt sur l'apprentissage des normes orthographiques. En d'autres mots, cette situation a des répercussions non seulement sur des pratiques marginales d'écriture, mais comme le spécifie Chartrand (2006), « [...] on enseigne encore peu l'écriture » (p. 16).

Enfin, de l'ensemble de ces propos, nous concluons que la problématique s'articule autour de trois axes : la segmentation des savoirs chez les didacticiens, la méconnaissance du processus d'écriture chez l'enseignant et le manque de pratique en rédaction chez l'élève. Plus précisément dans cette recherche, nous insistons sur les pratiques scripturales de l'élève. Par ailleurs, nous sommes à même de constater que des chercheurs (Simard, 1995; Préfontaine, 1998; Rosier, 2002; Reuter, 2005; Chartrand, 2006; Garcia-Debanc, 2001; Garcia-Debanc *et al.*, 2003) proposent un entraînement à l'écriture pour améliorer les compétences rédactionnelles. À la suite de cette recommandation, nous nous questionnons sur le concept d'entraînement à l'écriture. C'est dans cette optique que nous articulons notre question de recherche comme suit :

Comment peut-on concevoir et développer les composantes d'un programme d'entraînement à l'écriture pour des élèves entre 6 et 12 ans ?

2 CADRE CONCEPTUEL

Malgré une consultation des écrits scientifiques, nous n'avons pas répertorié de définition précise de l'entraînement à l'écriture. Voilà pourquoi, dans cette partie, nous mettons en parallèle les concepts liés à l'écriture en milieu scolaire et ceux liés à l'entraînement en milieu sportif. Dans un premier temps, nous définissons ce qu'est le processus d'écriture, les courants didactiques puis, plus spécifiquement, la didactique de l'écriture. Dans un second temps, nous présentons les modes d'évaluation et les concepts liés à la motivation. Nous terminons ce volet théorique en exposant les composantes qui régissent les programmes d'entraînement sportif de haut niveau. Nous concluons par la présentation des objectifs de notre recherche.

2.1 Le processus d'écriture

Cette recherche s'inscrit dans un paradigme cognitiviste qui porte principalement sur les processus mentaux activés lors de la composition d'un texte. Ainsi, nous utilisons le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1981) comme modèle de base. Dans cette section, nous proposons une définition du processus d'écriture et de ses sous-processus. Nous justifions les modifications apportées au modèle de Hayes et Flower (1981) pour tenir compte des spécificités du processus d'écriture du jeune rédacteur. Finalement, nous proposons un modèle qui est construit à partir des recherches de Hayes (1998), de Scardamalia et Bereiter (1987), de Kellog (1996) et de McCutchen (2006).

En 1981, Hayes et Flower élaborent un modèle du processus d'écriture qui marquera les recherches subséquentes. Ce modèle comporte trois sous-processus cognitifs principaux : la planification qui est définie par la réflexion sur les intentions d'écriture, la génération de textes, qui implique la transcription des idées, et la révision qui vise l'amélioration du texte produit.

En somme, ces deux auteurs ont présenté l'organisation et le dynamisme des sous-processus à l'intérieur du processus d'écriture. Ils ont aussi démontré que le

scripteur a le contrôle de l'utilisation simple ou combinée des sous-processus, ce qui rend le processus d'écriture singulier. En revanche, ce modèle a été revu et redessiné par plusieurs chercheurs (Hayes, 1998, 2006 ; Chenoweth. et Hayes, 2001; Levy et Ransdell, 1998; Kellog, 1998; Torrance et Galbraith, 2006; Rijlaarsdam et van den Bergh, 2006; McCutchen, 2006; Scardamalia et Bereiter, 1998; De La Paz et Graham, 2006) qui conservent les bases du modèle, soit les sous-processus principaux de planification, de génération de textes et de révision.

En 1996, Hayes complète le modèle du processus d'écriture et refait un cadre pour donner plus d'importance à l'environnement, à la mémoire de travail, à la motivation et à l'affect. Il redéfinit alors les sous-processus. La planification devient un processus de réflexion qui inclut la planification, la résolution de problème, la prise de décision et les inférences. La génération de textes se traduit maintenant par la production de textes et, finalement, la révision comprend le processus d'interprétation.

Le modèle de Hayes et Flower (1981), tout comme celui de Hayes (1998), font référence à des scripteurs adultes. En s'inspirant du modèle de 1981, Bereiter et Scardamalia (1987) proposent un cadre qui reflète le processus d'écriture chez le jeune scripteur en tenant compte des différences stratégiques entre le rédacteur adulte et le rédacteur enfant. C'est en s'appuyant sur leurs propos que nous soulignons ces différences à travers les sous-processus principaux.

2.1.1 La planification

La planification « [...] consiste à déterminer des objectifs pour des actions, trouver des idées relatives à ces objectifs, et les structurer de façon à guider les actions futures » (Kellog, 1998, p. 108). Dans le processus de planification, le scripteur expert déploie plusieurs stratégies pour la génération d'idées, leur organisation et l'élaboration d'un plan.

Toutefois, Scardamalia et Bereiter (1998) démontrent que le jeune scripteur n'a ni les habiletés ni les connaissances pour entrer dans un processus de planification complexe. Par exemple, le jeune scripteur commence la tâche d'écriture après tout au plus deux minutes de réflexion. Les chercheuses spécifient que cette attitude ne signifie pas qu'il n'y a aucune planification, mais plutôt qu'elle s'exerce différemment. Selon McCutchen (1998), le jeune rédacteur utilise la consigne d'écriture et cherche dans ses connaissances antérieures des éléments pour démarrer le texte. Il s'engage donc dans un processus de planification qui implique des stratégies simples de réflexion et de planification. Bereiter et Scardamalia (1987) abondent dans ce sens en démontrant que les enfants de 12 ans et moins font des plans qui se rapprochent du texte écrit. Ainsi, l'habileté à fixer des objectifs, à générer des idées et à les organiser dans un plan n'apparaît qu'à partir de l'âge de 12 ans. Par conséquent, McCutchen (2000) spécifie que le jeune scripteur a de la difficulté à faire la différence entre la planification et la génération de texte. Ce point de vue n'est pas partagé par Larsen-Freeman (1984) qui affirme que le jeune rédacteur a la capacité d'utiliser des stratégies complexes de planification, mais qu'il a peu d'occasions de les mettre en œuvre.

Dans l'ensemble, nous retenons que l'enfant de moins de 12 ans utilise la consigne de départ comme élément structurant, puis il fait appel à ses connaissances antérieures pour générer des idées. On retrouve donc très peu de stratégies organisationnelles antérieures à la production de texte. Plane (2006) ajoute, d'une part, que la consigne de départ, malgré qu'elle limite la liberté du scripteur, lui permet de structurer et d'orienter sa production écrite. D'autre part, elle spécifie que si la situation d'écriture est authentique, l'enfant fait appel à des stratégies de planification plus complexes. Il faut toutefois souligner que, dans les deux situations, l'élève s'engage très rapidement dans la production de textes.

2.1.2 *La génération de textes*

La génération de textes chez le scripteur expert est peu décrite dans le modèle de Hayes et Flower (1981). Par contre, Chenoweth et Hayes (2001) la définissent comme la mise en mots des idées ainsi que la traduction de ces idées en langage écrit. La traduction s'inscrit comme « [...] un assemblage de processus linguistiques nécessaires pour convertir une idée en un message écrit » (Kellog, 1998, p. 109). La mise en texte part donc du langage oral qui, par la suite, est transcrit en langage écrit.

Chez le jeune scripteur, certaines habiletés et aptitudes viendront interférer dans le sous-processus de génération de textes. McCutchen (2006) en identifie deux : l'aptitude à orthographier les mots et l'habileté à transcrire les lettres. Ainsi, l'aptitude à orthographier les mots influence la cohérence et la longueur du texte produit. Par exemple, un enfant qui se trouve face à un mot dont il ne connaît pas l'orthographe correcte s'engage dans un processus de résolution de problèmes. Il tentera de trouver une solution par un processus réflexif d'essai-erreur (David, 2003). Cette démarche est très exigeante, car une partie des ressources cognitives sont déployées pour le processus de résolution de problème. De ce fait, le jeune rédacteur réajuste ses idées pour les simplifier, ou encore, il en perd le fil conducteur, ce qui produit un texte court ou décousu (McCutchen, 2006).

L'enfant passe donc beaucoup de temps en résolution de problèmes d'ordre lexical, ce qui surcharge sa mémoire de travail. Cette situation est d'autant plus coûteuse pour le scripteur de langue française puisque les mots ne se transposent pas à l'écrit exactement tels qu'ils sont prononcés dans la langue orale (Jaffré et Fayol, 1997). L'enfant s'engage dans un processus de résolution de problèmes plus complexe.

L'habileté à transcrire les lettres ralentit aussi la traduction des idées en mots écrits. Selon Bereiter, Fine et Gartshore (1979), la perte de contenu dans les textes du jeune scripteur est due en grande partie aux ressources cognitives attribuées à la transcription. La priorité est donnée aux ressources responsables d'activer le système

moteur impliqué dans l'écriture. Pendant la transcription, l'enfant doit sélectionner la lettre, puis exécuter le geste qui traduira sur papier ses intentions. À ce propos, Kellog (1998) complète en incluant, dans l'acte d'écrire, les commandes motrices qui tiennent compte à la fois de la force et de la précision du geste, les mouvements musculaires et la rétroaction qui se fait par un contrôle visuel. De leur côté, Graham, Harris et Fink (2000) soutiennent que, plus l'enfant développe de l'aisance à transcrire les mots, plus la génération de textes en est facilitée.

Enfin, comme le constatent Torrance et Galbraith (2006), l'élève qui automatise les graphies et le geste d'écrire sollicite moins de ressources cognitives, ce qui facilite la génération de textes et lui permet aussi d'utiliser des activités de révision.

2.1.3 *La révision*

La révision est le sous-processus qui fait appel à l'évaluation du texte et à la pose d'un diagnostic approprié. Kellog (1998, p. 113) la définit par la comparaison entre le texte idéalisé et le texte produit :

La révision est considérée comme une comparaison entre les intentions du rédacteur et le résultat d'un processus basique. Une divergence entre les deux provoque une rétroaction orientée, soit vers le processus en question, soit vers des processus précédemment mis en œuvre.

En fait, la révision est un sous-processus complexe qui revient avant ou après l'écriture d'une phrase. Elle survient aussi après la lecture d'un paragraphe ou d'une partie du texte produit. Pour Kellog (1998), le rédacteur peut amender ses idées avant même de les produire par écrit. Plus spécifiquement, dans le modèle de Hayes (1998), la révision implique la lecture-rédaction, l'évaluation du texte et le recours à la mémoire de travail. Nous regarderons ce sous-processus chez le jeune rédacteur sous ces trois formes : la lecture-rédaction, l'évaluation et la mémoire de travail.

Scardamalia et Bereiter (1998) utilisent le terme de lecture-rédaction pour spécifier que cette lecture se déroule en cours de rédaction. Dans cette optique, lors de la relecture du texte, « [...] l'auteur engage plusieurs sous-processus pour reconnaître les mots, comprendre les phrases, établir la cohérence entre elles et construire la structure d'ensemble du texte » (Kellog, 1998, p. 112). D'une part, chez le scripteur expert, la lecture-rédaction est un processus dialectique entre les connaissances du domaine et le texte en cours de rédaction (Scardamalia et Bereiter, 1998). Selon ces chercheurs, le scripteur expert se relit dans le but d'une construction représentative de ses intentions. Il sollicite ses connaissances linguistiques, syntaxiques et orthographiques pour faire des corrections immédiates.

D'autre part, chez le jeune scripteur, les habiletés en lecture limitent les activités de révision. En cours de rédaction, le jeune scripteur n'a pas les habiletés requises pour appliquer des correctifs sur la macrostructure, il s'engage donc dans des stratégies de correction phrase par phrase (McCutchen, 2006). En fait, il limite ses actions à des corrections de surface.

Comme le rapporte Hayes (1996), l'utilisation de stratégies complexes de révision dépend principalement des habiletés de lecture du rédacteur. En d'autres termes, le jeune scripteur se concentrera principalement sur la microstructure du texte, tandis que le scripteur expert considérera la micro et la macrostructure comme objets de révision.

Dans le modèle de Hayes (1996), l'évaluation « [...] est le processus responsable de la détection et du diagnostic des problèmes rencontrés dans le texte » (p. 72). Le scripteur expert compare le texte actuel au texte idéalisé. Il est donc apte à reconnaître les problèmes dans le texte produit et à y apporter les correctifs appropriés. Le scripteur expert se distingue non seulement par sa capacité à repérer les problèmes dans un texte, mais aussi par la fréquence d'utilisation du sous-processus d'évaluation en cours de rédaction (Levy et Ransdell, 1998).

Plusieurs contraintes limitent l'efficacité de l'évaluation du texte chez le jeune scripteur. La capacité à se représenter le texte idéalisé, la prise de distance avec le texte produit et l'accès limité à des alternatives linguistiques interfèrent dans ce processus.

Le jeune scripteur commence son texte avec des stratégies de planification simples, il n'a pas d'image claire du texte à produire. Sans cette représentation, il se trouve dans une position où la comparaison entre les textes produits et idéalisés est impossible. En réalité, le rédacteur débutant éprouve de la difficulté à identifier les problèmes de macrostructure (McCutchen, 2006). De plus, pour identifier ces problèmes, il faut que le jeune rédacteur soit capable de se distancier de son texte. Lors de la transcription, l'enfant modifie la phrase imaginée en substituant ou en supprimant des éléments textuels afin d'en simplifier la traduction en mots écrits. À la relecture, le jeune scripteur tient compte du message initial qui est toujours en mémoire pour donner du sens à son énoncé écrit.

Dans ce contexte, le destinataire, n'ayant pas accès à ces données, dénonce le manque de cohérence du texte produit. Suivant ce point de vue, Scardamalia et Bereiter (1998) ajoutent que, même si le problème est indiqué au jeune scripteur, ce dernier a de la difficulté à le reconnaître puisqu'il considère toujours l'ensemble des propos imaginés. McCutchen (1998) explique cette situation par le manque de distance avec le texte qui empêche l'enfant de réaliser que des éléments de l'histoire sont absents et qu'ils n'existent que dans son langage intérieur. Elles démontrent aussi que, si le jeune scripteur a une bonne connaissance du sujet traité, il identifiera plus facilement les problèmes de macrostructure. De son côté, Préfontaine (1998) attribue cette difficulté au fait que le jeune scripteur n'a pas de véritable destinataire autre que l'enseignant. Ainsi, il ne voit pas la nécessité de clarifier ses intentions ou ses propos puisque l'enseignant est considéré comme « un chasseur d'erreurs » (p. 25). La chercheuse avance que le jeune scripteur portera une attention particulière à la cohérence de son texte si et seulement s'il a identifié un véritable destinataire.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'absence d'une vision claire du texte idéalisé ainsi que le manque de distance nuisent au processus d'évaluation. Cependant, la connaissance du sujet traité et la reconnaissance d'un destinataire atténuent les effets de cette réalité.

La mémoire de travail « [...] sert, à la fois, de stockage de courte durée et de système à capacité limitée pour le traitement d'information dans les tâches cognitives » (Kellog, 1998, p. 103). Selon le modèle de Kellog (1998), la mémoire de travail est constituée de deux systèmes esclaves et d'un administrateur central. Les systèmes esclaves sont, premièrement, la boucle phonologique qui s'occupe du stockage et du traitement des informations auditives et verbales; deuxièmement, le bloc-notes visuo-spatial se consacre au stockage et au traitement des informations visuelles et spatiales. Pour sa part, l'administrateur central joue le rôle de régulateur. Ainsi, lorsque deux sous-processus sont sollicités simultanément, l'administrateur central choisira celui qui sera priorisé (Kellog, 1998). De ces propos, il importe de retenir que la mémoire de travail a une capacité limitée et qu'elle influence la fluidité du processus d'écriture (Mc Cutchen, 1998).

Dans la révision, la lecture est le processus de base utilisé pour le contrôle. Elle requiert des ressources autant de la boucle phonologique que de l'administrateur central. Plus les ressources sont dévouées au traitement de l'information, moins elles sont disponibles pour le stockage de cette information. Ceci a des répercussions importantes pour le jeune scripteur. L'enfant qui éprouve certaines difficultés en lecture alloue la majorité de ses ressources au traitement de l'information. De ce fait, il ne reste que très peu de ressources pour le stockage, ce qui gêne grandement sa compréhension du texte. En somme, si les demandes excèdent la capacité de la mémoire de travail, le stockage d'information est affecté et l'information peut même disparaître (McCutchen, 1998). Préfontaine (1998) précise que, pour libérer la mémoire de travail lors des périodes de relecture, il faut orienter et structurer cette lecture par l'établissement d'objectifs.

Par ailleurs, la lecture n'est pas la seule activité à convoiter la mémoire de travail. Toutes les activités de contrôle inhérentes à la révision font appel à la fois à l'administrateur central et à la boucle phonologique. En effet, la révision se traduit par la correction des erreurs orthographiques et par l'évaluation de l'organisation des idées du texte (Kellog, 1998) : ces deux activités peuvent surcharger l'administrateur central. Selon Kellog (1998), le seul moyen de diminuer cette surcharge est l'utilisation de stratégies complexes de planification.

Conséquemment, la capacité limitée de la mémoire de travail influence le fonctionnement du processus d'écriture du jeune scripteur. En raison des limitations du traitement linguistique, les sous-processus d'écriture fonctionnent comme s'ils étaient « encapsulés » (McCutchen, 1998, p. 193). Bref, le nombre d'échanges constants entre le traitement de l'information et le stockage provoque chez le jeune scripteur une incapacité à subvenir aux exigences imposées par le processus de rédaction. Ainsi, son processus semble figé et démontre un manque de fluidité.

2.1.4 Un modèle du processus d'écriture chez le jeune scripteur

En tenant compte de ces réalités, nous avons modifié le modèle de Hayes et Flower (1981) pour mettre en évidence les caractéristiques du processus d'écriture du scripteur débutant.

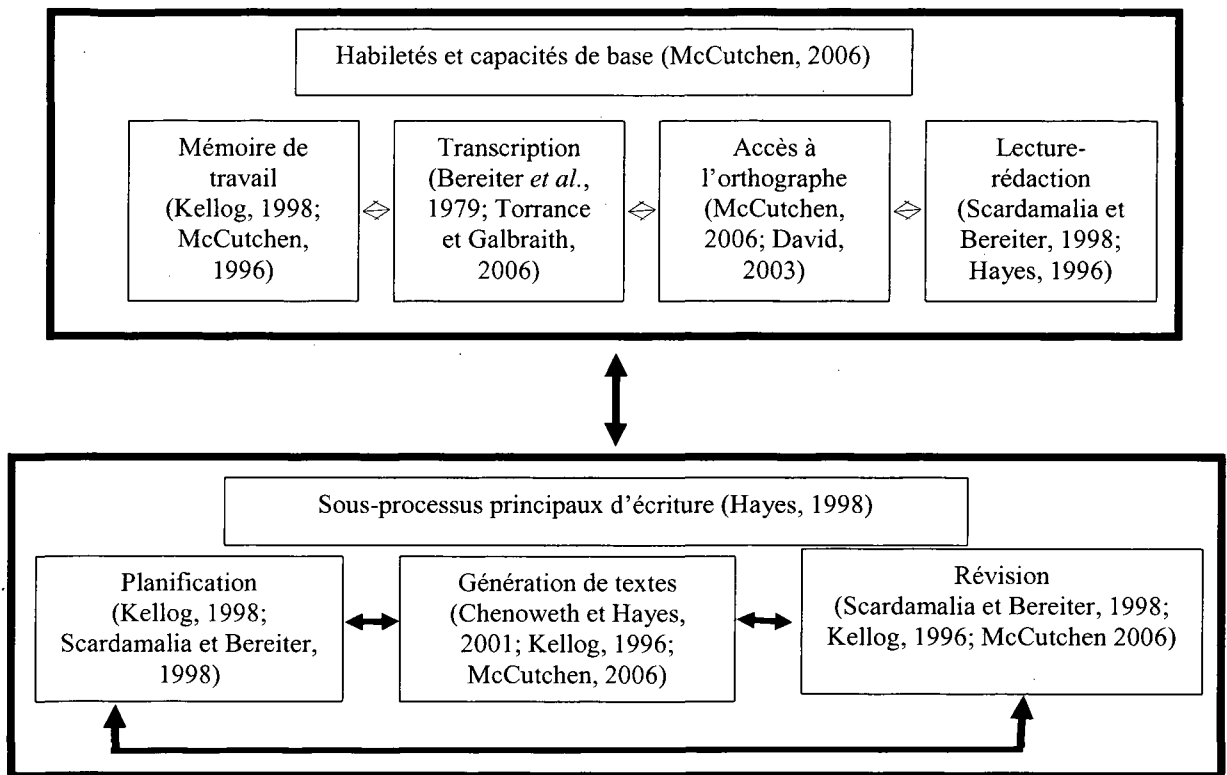


Figure 1: Un modèle du processus d'écriture du jeune scripteur

Les habiletés et les capacités de base facilitent l'exploitation des sous-processus d'écriture (McCutchen, 2006). Leur dynamisme dépend principalement des ressources cognitives disponibles dans la mémoire de travail (Kellog, 1998), d'où l'importance d'automatiser la transcription (Torrance et Galbraith, 2006) et l'orthographe (McCutchen, 2006) et de développer des compétences en lecture (Hayes, 1998).

Dans l'ensemble de ces propos, il est précisé que le processus d'écriture du jeune rédacteur se distingue du processus d'écriture du scripteur adulte par l'influence de ses habiletés et capacités de base sur le fonctionnement du processus d'écriture. Il semble que les capacités linguistiques limitées surchargent la mémoire de travail et interfèrent dans l'utilisation efficace ou combinée des sous-processus. Ainsi, le processus d'écriture du rédacteur-enfant semble encapsulé et étapist, mais aussitôt

que ses habiletés et ses capacités de base sont développées, le processus gagne en fluidité (McCutchen, 2006).

2.2 Des courants de pensée et des approches didactiques

En éducation, au fil des décennies, trois grands courants de pensée ont teinté les orientations des programmes de formation. Le béhaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme sont des postures épistémologiques qui offrent des visions différentes des processus d'apprentissage. Ils déterminent ainsi les méthodes d'enseignement en français.

2.2.1 Le béhaviorisme

Dans le béhaviorisme, l'apprentissage est vu comme un processus de modification du comportement par l'établissement et le renforcement de nouvelles associations entre des stimuli et des réponses (Lebrun, 2007).

Cette théorie est mise de l'avant par Pavlov en 1890 et par Watson en 1913. Toutefois, c'est Skinner, en 1953 qui, le premier, l'aborde sous l'angle de l'enseignement et de l'apprentissage. Se basant sur des observations en classe, il remarque deux erreurs fondamentales faites par le maître. La première est que la rétroaction sur les travaux est faite dans un délai trop long après la tâche et la deuxième est que l'exercice proposé est le même pour tous les élèves (Smith, 1994). La proposition éducative de Skinner est en réaction au courant pédagogique de transmission magistrale des connaissances qui laisse peu de place aux feedbacks positifs. Il crée donc l'enseignement programmé qui met en évidence l'importance du contexte d'apprentissage et la qualité des rétroactions données à l'apprenant. Il s'agit de décomposer un savoir en ses éléments les plus simples, qu'il appelle unités, et de les mettre à la portée de l'élève qui les assimile à son propre rythme, dans un processus de questions et de réponses suivies de renforcements (Lebrun, 2007).

2.2.2 *Le cognitivisme*

Le cognitivisme est d'abord un paradigme scientifique qui a vu le jour au début des années 1950. S'opposant au béhaviorisme, les tenants de ce courant portent une attention particulière au fonctionnement du cerveau lors de l'apprentissage. Des scientifiques provenant de la psychologie, de la linguistique, de l'intelligence artificielle et de la neurologie se regroupent pour fonder les sciences cognitives (Gauthier et Tardif, 1996).

Ce paradigme privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence ainsi que les stratégies utilisées par l'apprenant pour s'approprier les connaissances et les réinvestir dans d'autres situations de résolution de problème. Le cognitivisme s'intéresse particulièrement au rôle de la mémoire sur la gestion des ressources cognitives et à la place du langage. En fait, pour les partisans de ce courant, l'apprentissage est un processus de traitement de stockage d'information, d'où l'importance accordée au fonctionnement des mémoires. Dans l'approche cognitiviste, la singularité des individus est mise de l'avant puisque chaque personne traite l'information en utilisant des stratégies qui répondent à ses besoins cognitifs.

Du cognitivisme est né le constructivisme qui s'inscrit dans les sciences cognitives. En fait, les deux courants reconnaissent que « [...] les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement » (Gauthier et Tardif, 1996, p. 22).

2.2.3 *Le constructivisme*

Le constructivisme n'est pas une théorie unifiée, par contre deux fondements servent de fil conducteur. Le premier est que l'apprenant construit ses apprentissages. Le second est que, pour permettre cela, les activités d'enseignement et la dynamique de la classe doivent être modifiées par rapport aux approches plus traditionnelles de la transmission des savoirs. Trois courants de pensée distincts ont émergé de cette théorie. La pédagogie de la découverte de Piaget, la pédagogie de la médiation de

Vygotsky, et finalement, le constructivisme social de Doise et Mugny (Perrenoud, 2003).

Piaget s'appuie sur le développement cognitif de l'enfant. Il déduit la place logique des opérations intellectuelles et en fait une séquence progressive selon l'âge de l'apprenant. Il s'intéresse particulièrement aux interactions entre le sujet et l'objet en établissant des étapes de la reconstruction de la pensée de l'enfant. Ce dernier, en confrontant ses conceptions, abandonne ses manières erronées de penser pour arriver à la pensée formelle abstraite. Piaget croit fortement que la scolarisation devrait favoriser les expérimentations spontanées, ce qui permettrait à l'enfant de construire ses savoirs et sa connaissance du monde. Il attribue un rôle important à l'enseignant puisque ce dernier doit créer et organiser des situations d'apprentissage stimulantes qui impliquent la manipulation d'objets et le questionnement pour provoquer un conflit cognitif entre les résultats de l'expérience et les conceptions antérieures de l'élève. Dans ces conditions, l'apprenant peut réorganiser sa pensée.

Par ailleurs, Vygotsky a une autre vision. Il met en évidence le lien qui unit le langage et la pensée. Selon ce psychologue, le langage est un médiateur essentiel dans le développement de la pensée. Le discours oral devient un instrument de pensée dans la recherche et dans la planification d'une résolution d'un problème donné (Gauthier et Tardif, 1996).

Le constructivisme social ou le socio-constructivisme est développé par Doise et Mugny en 1975 à partir des théories précédentes. Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions divergentes. Ainsi, les échanges entre pairs sont une source de développement cognitif lorsqu'elles suscitent des conflits sociocognitifs. Ces comparaisons de perception provoquent un premier déséquilibre inter-individuel. Le deuxième déséquilibre est de nature intra-individuelle puisque l'élève prend conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ainsi, l'apprenant est

amené à reconsidérer ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir (Craddock et Guerrier, 2006).

Finalement, comme le constructivisme renvoie à l'idée que l'apprenant construit lui-même ses savoirs et qu'il donne du sens en réorganisant ses conceptions, il devient donc au centre de ses apprentissages. Apprendre se définit par un processus actif dans lequel l'élève se sert des données sensorielles pour générer du sens. Dans ce courant, le langage est un objet de médiation entre les conceptions initiales, celles des pairs et le nouveau savoir. Ainsi, les conversations et les interactions avec les autres permettent de provoquer des conflits cognitifs. Cette approche invite donc l'apprenant à dialoguer avec son entourage.

Gauthier et Tardif (1996, p. 78) résument bien les principales composantes des trois courants de pensée présentés :

Le *cognitivism* nous invite à miser sur la conscience de l'apprenant pour favoriser l'apprentissage et le traitement de l'information. Le *constructivism* mise sur l'activité réflexive du sujet qui apprend ; à partir de ce qu'il sait déjà, il adapte et construit ses connaissances. Le *socioconstructivism* introduit la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interaction avec eux (enseignant ou élève) dans un contexte social qui influence la construction des connaissances et qui comporte alors nécessairement une dimension affective.

Le programme de formation de l'école québécoise (MÉLS, 2003) s'inspire de ces trois paradigmes. En fait il s'agit d'« [...] un programme qui reconnaît l'apprentissage comme un processus actif » (p. 5). Dans cet ouvrage, les bénéfices de l'exercitation d'inspiration behavioriste sont reconnus, par contre, cette approche ne peut être une fin en soi. En effet, pour développer des compétences, il est nécessaire de faire appel à des pédagogies cognitivistes et constructivistes pour permettre à l'élève d'être le principal acteur dans le développement de ses compétences.

2.2.4 *Des approches combinatoires*

Les approches didactiques proposées aux enseignants ne s'inscrivent pas toutes dans un seul courant de pensée. Depuis les dernières années, des didacticiens s'appuient sur plusieurs paradigmes pour définir les processus d'apprentissage. Nous les nommons approches combinatoires. Des chercheuses, comme Oriol-Boyer, Morin et Garcia-Debanc utilisent ces nouvelles approches et se servent de la littérature pour la jeunesse comme élément de médiation dans l'apprentissage de l'écriture. En effet, elles suggèrent l'instauration d'ateliers d'écriture. Ces derniers sont « [...] un lieu d'échange sur les textes produits, les processus de création et la littérature » (Marquis et Guy, 2007, p. 11). L'approche proposée est la mise en place d'activités d'écriture qui visent une pratique continue dans laquelle des apprentissages organisés et structurés sont présentés (Garcia-Debanc, Plane et Roger, 2003). L'utilisation de la littérature pour la jeunesse est un procédé didactique qui a pour objectif de stimuler l'imaginaire et de favoriser la découverte d'œuvres. Selon Oriol-Boyer (2004), dans cette approche, la lecture d'œuvres littéraires sert principalement à l'apprentissage de l'écriture. La chercheuse propose des activités graduées qui incluent notamment le pastiche, l'imitation ou le détournement pour développer les compétences scripturales de l'élève. Cette approche s'appuie à la fois sur des principes qui régissent les courants cognitiviste et constructiviste.

Nous retrouvons aussi des propositions didactiques provenant des courants constructiviste et socio-constructiviste. Plane (2006) développe une approche didactique sur la gestion des contraintes. En effet, reprenant les avancées de Reuter (2005) sur les aspects conflictuels de l'acte d'écrire, la chercheuse élabore un modèle qui met en évidence la singularité et la constance du processus d'écriture. En effet, la chercheuse précise que :

Si l'écriture est un système de contraintes, il y a nécessairement plusieurs manières de résoudre les problèmes que pose la coexistence de ces contraintes dont certaines sont antagonistes, et c'est dans la manière de hiérarchiser et traiter ces contraintes que s'opposent les scripteurs. (Plane, 2006, p. 46)

Ce modèle se construit autour des contraintes auxquelles doit faire face le scripteur. Elle identifie des catégories qui se distinguent par « [...] l'instance qui les impose et par le degré de liberté qu'elles lui [le scripteur] laissent » (p. 47). Bref, la chercheuse met l'accent sur les techniques de résolution de problème pour aborder les différentes contraintes auxquelles le scripteur est confronté.

D'autres approches provenant de la psychologie, telle la gestion mentale, développée par La Garanderie (1984) et reprise par Gaté (1998), de la psycholinguistique (David, 2003; Jaffré, 2003b) ou encore du cognitivisme (Préfontaine, 1998; Simard, 1995) sont exploitées en classe. Dans l'ensemble, nous retenons que plusieurs approches didactiques sont proposées et leurs orientations, tout comme leurs fondements, dépendent principalement de la discipline contributive dont elles sont tributaires. Nous nous insistons plus spécifiquement sur les approches didactiques qui visent l'appropriation du processus d'écriture puisque cette démarche est proposée par le *Programme de formation de l'école québécoise* (2003). Quant à lui, le MÉLS propose des concepts théoriques provenant du cognitivisme, car il traite l'écriture comme étant un processus qui se définit par la planification, la mise en texte, la révision et la correction. Il mentionne aussi que ce processus est dynamique et que l'élève doit apprendre à connaître sa propre démarche d'écriture tout en choisissant des stratégies appropriées pour le contexte de production. Il reconnaît aussi l'importance de la construction des savoirs par les échanges entre pairs qui s'appuient sur le paradigme constructiviste.

2.3 *Le programme de formation de l'école québécoise*

Les orientations philosophiques, didactiques ainsi que pédagogiques sont inscrites dans *Le programme de formation de l'école québécoise* (2003) qui est le guide de référence pour les enseignants. Les apprentissages essentiels de la formation des élèves du préscolaire et du primaire sont précisés dans ce manuel.

Le développement des compétences est certainement la caractéristique de ce programme. La compétence est définie par « [...] un savoir-agir fondé sur la

mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (p. 4). Ainsi, pour arriver à atteindre cet objectif, plusieurs éléments du programme font appel aux paradigmes cognitiviste, constructiviste et socio-constructiviste, tout en accordant une importance moindre au comportementisme.

Dans ce programme, deux types de compétences sont décrites : les compétences disciplinaires qui appartiennent à cinq domaines d'apprentissage, soit les langues, la mathématique, la science et la technologie, l'univers social, les arts et le développement personnel ainsi que les compétences transversales qui « [...] ignorent les frontières disciplinaires, professionnelles ou autres, et dont le champ d'application est amené à s'élargir progressivement » (p. 5).

Dans la section suivante, nous porterons un regard plus spécifique sur la compétence « écrire des textes variés ». Toutefois, l'écriture à l'école n'est pas uniquement exploitée dans les cours de français. Évidemment, elle est aussi une discipline transversale puisqu'elle sert à des fins de communication : un mot entre élèves, un rapport de recherche, la préparation pour un exposé oral, la prise de notes, un journal personnel, etc. Les occasions d'écrire sont nombreuses et diverses et elles n'existent pas uniquement dans un cadre structuré. Ainsi, il est mentionné dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2003) que : « [...] l'écriture sert à des fins d'expression, de création, de communication et d'apprentissage tout à la fois » (p. 76).

2.3.1 *L'écriture comme compétence disciplinaire*

La compétence « écrire des textes variés » s'intègre parmi les quatre compétences de la discipline du français, langue d'enseignement. Elle est expliquée ainsi dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2003, p. 76) :

L'acte d'écrire exige, la plupart du temps, la coordination de plusieurs opérations complexes : planification ou préparation, mise en texte, révision, correction, mise au propre, diffusion restreinte ou élargie.

Il est aussi proposé que l'élève écrive dans différents contextes et à plusieurs destinataires pour explorer les différentes ressources de la langue. Il y est ainsi souligné la singularité du processus d'écriture. L'enfant doit pouvoir choisir des stratégies de planification, de mise en texte et de révision.

Dans ce document, le cheminement attendu de l'élève y est précisé par les attentes de fin de cycle. Ainsi, au premier cycle, l'élève est apte à composer de courts textes qui suivent une structure simple. Il utilise un vocabulaire usuel et orthographie correctement les mots appris. Il fait aussi les accords en genre et en nombre à l'intérieur des groupes nominaux. Au deuxième cycle, il est apte à écrire des textes variés dans différents contextes scolaires. Ses idées sont organisées de manière logique à l'intérieur d'un paragraphe. Son vocabulaire est varié et les formes syntaxiques utilisées sont plus complexes. En plus de faire les accords à l'intérieur du groupe du nom, il accorde le verbe avec le sujet. Il utilise plusieurs stratégies de révision et de correction. Finalement, au troisième cycle, l'élève doit rédiger des textes de façon efficace dans diverses situations. Ces derniers se composent de paragraphes bien structurés dont les idées s'enchaînent logiquement. Les mots sont bien orthographiés et les accords grammaticaux sont faits. L'élève utilise plusieurs stratégies d'écriture et se sert des outils de référence mis à sa disposition (MÉLS, 2003, p.79).

2.3.2 Les précisions ministérielles sur la compétence «écrire des textes variés»

En 2007, un comité sur l'apprentissage de l'écriture a vu le jour. Dans le rapport (MÉLS, 2008b) de ce comité d'experts, l'ensemble de la discipline et le rôle des divers intervenants sont abordés. Dans ce document, il est, entre autres, spécifié que l'enseignant «[...] est présent non seulement pour faire acquérir des connaissances, mais également pour aider les élèves à organiser ces connaissances» (p. 7). Cela doit se faire en favorisant le transfert des apprentissages par des situations liées à la pratique. Une importance particulière à l'enseignement des stratégies de révision et d'évaluation y est accordée. C'est dans cette perspective que

des actions visant la maîtrise de la langue, telles l'analyse de phrases, l'apprentissage de listes de mots, l'utilisation de la dictée, les déclinaisons de verbes, etc., sont suggérées. Ce comité recommande aussi une augmentation du temps consacré à l'écriture pour offrir aux élèves plusieurs occasions d'écrire et de réfléchir sur leurs textes.

De ce rapport ont découlé les recommandations ministérielles qui se sont traduites par vingt-deux mesures visant l'amélioration de la maîtrise du français chez les élèves. Elles sont réparties sous cinq volets «Valoriser la place du français à l'école, accroître le suivi des élèves en français, réviser le contenu du programme de français, accroître le niveau de préparation des enseignants et renforcer les mesures de soutien» (MÉLS, 2008b, p. 1).

Dans notre étude, nous insistons sur les deux premiers volets puisqu'ils proposent des actions visant directement l'enseignement et l'apprentissage, tandis que les autres mesures portent sur la formation des maîtres et sur le contenu du programme de formation. Ainsi, ces mesures prévoient, entre autres, l'écriture d'un texte par semaine, l'introduction de la dictée et l'augmentation du temps dédié à la lecture. Un examen du ministère est aussi ajouté en quatrième année et les exigences des épreuves de la fin du troisième cycle sont haussées en regard à l'orthographe.

Dans le document «[...] écrire un texte au moins une fois par semaine» (MÉLS, 2008a), l'écriture de textes doit se faire dans le cadre des cours de français et par des dictées. Le MÉLS précise que «[...] la fluidité et l'aisance dans l'écriture s'acquièrent par des pratiques fréquentes» (p. 1). C'est dans ce contexte qu'il propose des activités d'écriture pour améliorer la connaissance de la langue, pour augmenter les connaissances dans toutes les disciplines, et finalement, pour maîtriser ce moyen de communication.

En août 2008, le MÉLS ajoute un document destiné aux enseignants, *Progression des apprentissages en français, enseignement primaire* dans lequel est

proposé une réorganisation des savoirs liés à l'orthographe d'usage et à la conjugaison. Il y est écrit :

Pour couvrir l'ensemble des contenus à préciser, d'autres sections s'ajouteront ; elles concerneront notamment la ponctuation et la structure de la phrase, les classes de mots, les fonctions et les accords. (MÉLS, 2008a, p. 1)

Finalement, nous remarquons que les orientations du MÉLS sont axées sur l'apprentissage du code orthographique et que peu de directives traitent de l'ensemble des composantes de l'acte d'écrire. Les enseignants ont donc des précisions quant à l'organisation des savoirs essentiels liés à l'orthographe lexicale et grammaticale par année scolaire. Ainsi, le découpage est clair et précis. Par contre, les connaissances liées au processus d'écriture et aux genres littéraires ne sont pas abordées outre le fait de préciser la nature et la quantité de textes à produire.

2.3.3 *L'écriture comme compétence transversale*

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2003), l'importance de développer les compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que la capacité à communiquer y est mentionnée. Ces compétences sont transversales « [...] en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage » (p. 7).

« Écrire des textes » peut s'inscrire dans chacune des compétences transversales puisque l'élève doit exploiter l'information, résoudre des problèmes et exercer son jugement critique. Il doit aussi se donner des méthodes de travail efficace. Dans certains contextes de production, il a l'occasion de structurer son identité et de coopérer. Finalement, il doit communiquer de façon appropriée.

Plus précisément, dans une perspective de compétences d'ordre intellectuel, écrire peut demander d'exploiter l'information en consultant plusieurs sources, de sélectionner les plus pertinentes pour en imaginer des utilisations possibles. Au

moment de la production, l'élève est confronté à divers problèmes. Il doit donc générer et inventorier des pistes de solution, formuler des explications plausibles et faire un retour sur les étapes franchies. Il doit exercer un jugement critique sur son texte et le comparer à ceux des autres. Enfin, pour écrire un texte, le scripteur doit mettre en œuvre sa pensée créatrice (MÉLS, 2003, p.21).

Écrire s'inscrit dans les compétences d'ordre méthodologique puisque l'élève doit se donner des méthodes de travail efficaces en s'appropriant les objectifs à atteindre, en réfléchissant sur ses écrits avant et pendant l'action, en mobilisant les ressources et en examinant sa démarche. De plus, il aura peut-être l'occasion d'utiliser des logiciels textuels dont il découvre les possibilités de mise en texte, de révision et de présentation (MÉLS, 2003, p.27).

Grâce à des situations d'écriture, le scripteur peut aussi structurer son identité en réagissant aux faits tout en discutant de ses valeurs. Il apprend à se faire confiance, ce qui s'inscrit dans les compétences d'ordres personnel et social. Il a aussi l'occasion de coopérer lors des diverses étapes du processus d'écriture. Il apprend à échanger sur son texte ou sur le texte d'un pair et à participer aux activités de la classe (MÉLS, 2003, p.33).

Finalement, la compétence transversale de l'ordre de la communication est décrite par « communiquer de façon appropriée ». L'enfant doit définir l'intention de communication en s'interrogeant sur le motif et ses destinataires. À la fin, il doit respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisés (MÉLS, 2003, p.39).

Ainsi, écrire est une tâche complexe qui brigue à la fois la compétence disciplinaire et toutes les compétences transversales. Cette réalité montre bien toutes les facettes intellectuelles et sociales associées à cette forme de communication. Le développement de la compétence devient donc multidimensionnel : cette réalité doit faire partie d'une planification didactique.

2.3.4 La liste des différentes situations d'écriture à l'école

Les situations d'écriture sont nombreuses à l'école. Il nous est apparu important dans faire une liste à partir du *Programme de formation de l'école québécoise* (2003) et des situations vécues en classe tirées de notre pratique enseignante.

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2003) par ordre d'apparition :

- Répondre à des questions
- Poser des questions
- Écrire différents textes dans le cadre du cours de français
- Se préparer à une présentation orale
- Préparer une affiche ou un document de présentation
- Porter un jugement critique
- Compléter des tests de grammaire
- Prendre des notes
- Pratiquer la calligraphie
- Correspondre et participer à des groupes de discussion Web
- Écrire à l'aide d'un logiciel interactif
- Résoudre des situations problèmes dans le domaine de la mathématique et des sciences
- Produire un message à l'aide du langage mathématique ou du langage scientifique
- Proposer des explications et des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique
- Présenter les résultats d'une expérience scientifique
- Présenter son opinion sur des enjeux sociaux
- Évoquer des faits de la vie d'ici et d'ailleurs
- Inventer des séquences théâtrales

- S'auto-évaluer ou coévaluer

Autres situations répertoriées dans une salle de classe :

- Concevoir des règlements pour des jeux inventés
- Décorer la classe
- Écrire des comptes-rendus des différents comités de classe ou d'école
- Écrire des discours électoraux
- Écrire des mots entre amis
- Faire des cartes d'anniversaire
- Faire des invitations à des fêtes
- Informer les parents d'une activité
- Inventer des publicités
- Inventorier les règles de vie de la classe
- Participer au conseil de coopération : problèmes, solutions et félicitations
- Prendre des notes dans l'agenda
- Présenter un menu fait par les élèves

Cet ensemble de situations montre la variété dans lesquelles les élèves évoluent. Selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (2003), chaque élève doit être encouragé à écrire dans ces activités formelles ou improvisées.

2.4 La didactique de l'écriture

Les chercheurs en didactique s'intéressent «[...] à la dynamique interne de l'action pédagogique et de l'enseignement disciplinaire» (Boyer et Savoie-Zajc, 1997, p. 19). Dans la présente section de notre étude, nous présentons des définitions des différents concepts liés à la didactique de l'écriture, soit la didactique, l'enseignement de l'écriture et son apprentissage. À la fin, nous présentons diverses approches didactiques de la production écrite.

La didactique porte sur des phénomènes d'enseignement et de l'apprentissage tout en tenant compte des conditions dans lesquelles se déroule la situation d'apprentissage, puis en en identifiant les contraintes (Le Paven et Léziart, 2006). Raynal et Rieunier (1997, p. 107) complètent cette définition :

La didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispenseur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir.

Concrètement, pour enseigner l'écriture, l'enseignant doit faire des choix didactiques dans lesquels il prend en considération le savoir enseigné, l'élève et la situation d'apprentissage. Puisqu'écrire est une activité complexe qui demande une attention particulière autant sur le processus d'écriture du jeune scripteur que sur les apprentissages formels, l'enseignant doit s'engager dans un enseignement adapté (Rosier, 2002).

2.4.1 Le triangle didactique ou pédagogique

Houssaye (2000) a introduit le triangle didactique. Ce schéma est constitué de trois pôles : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Par contre, ce modèle ne tient pas compte du contexte d'enseignement et de l'apprentissage. En effet, il est fait état ici de la relation maître-élève et élève-savoir au singulier. La réalité de la classe est donc exclue.

Dabène (2005, p. 34) présente une nouvelle schématisation pour illustrer la didactique du français puisqu'elle signale l'insuffisance du modèle précédant :

La nécessité de son inclusion dans le contexte social et le contexte éducatif prenant en compte non seulement les disciplines de recherche et les matières d'enseignement, mais aussi les représentations et les pratiques sociales de la langue, des textes et des discours.

C'est ainsi qu'elle propose ce modèle qu'elle nomme « la constellation didactique » (p. 34) :

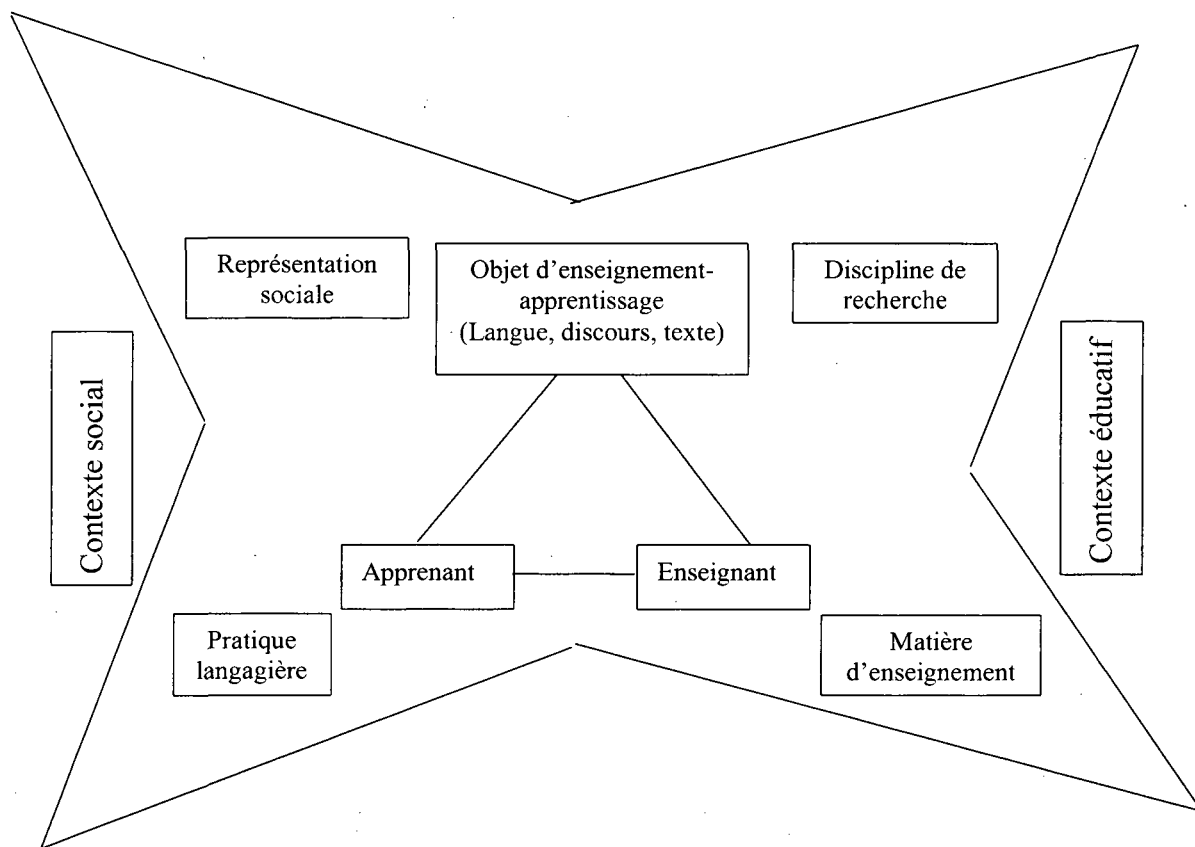


Figure 2 : La constellation didactique de Dabène (2005)

Nous remarquons que, dans ce schéma, le chercheur ajoute certains aspects importants négligés dans les représentations antérieures. Il fait donc une place à l'environnement. Par contre, le triangle didactique reste au cœur du concept. Donc, sur l'articulation de la notion didactique, il y a peu de changements dans la relation savoir, enseignant et apprenant. Comme nous abordons les notions didactiques dans un cadre scolaire, nous ne pouvons pas faire fi de l'environnement dans lequel se situent les situations d'enseignement et d'apprentissage. Cette particularité se traduit par une relation entre le contenu d'enseignement dicté par *Le programme de formation de l'école québécoise* (2003) et son interprétation par l'enseignant. Tout cela se fait dans un contexte éducatif et social.

2.4.2 *Le contexte de la classe*

Le travail didactique se réalise donc dans une classe et « [...] les classes d'aujourd'hui sont hétérogènes que ce soit sur le plan cognitif, social, culturel ou affectif » (Jobin et Gauthier, 2008, p. 28). Ainsi, dans une perspective d'un programme d'entraînement, l'enseignement de l'écrit doit être fait par une approche différenciée. D'après ces auteurs (Jobin et Gauthier, 2008, p. 35) :

La pédagogie différenciée [se reconnaît] par la présence de différentes caractéristiques, à savoir l'enseignant a recours à une variété de stratégies d'enseignement, il reconnaît les caractéristiques individuelles des élèves, il fait face à un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes, mais aux objectifs communs, il cherche à maximiser le talent de chacun et il adopte une philosophie particulière pour enseigner.

Face à cette hétérogénéité, une situation d'enseignement de l'écriture s'organise à partir des différences à l'intérieur d'un groupe tout en respectant le contenu du *Programme de formation de l'école québécoise* (2003). Pour arriver à arrimer les deux aspects de la différenciation, il faut synchroniser les interventions éducatives avec le développement spécifique du processus d'écriture. Il faut aussi développer une communauté d'apprenants puisque certains apprentissages sont facilités par l'interaction entre pairs.

2.4.3 *L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture*

Enseigner l'écriture, selon Chartrand (2006), c'est permettre à l'élève d'entrer dans la culture de l'écrit tout en tenant compte des facteurs affectifs, cognitifs, axiologiques et praxiologiques. De son côté, Préfontaine (1998) définit l'enseignement de l'écriture par « [...] faire faire des apprentissages conscients, après un enseignement explicite, et développer des automatismes par une pratique fréquente et régulière. » (p. 146). Nous retenons que, lorsque l'instituteur enseigne l'écriture, il doit considérer un certain nombre de facteurs qui influencent la production écrite. Il

doit aussi s'assurer que l'élève prenne conscience des nouvelles connaissances et cela ne peut se faire que si ce dernier a plusieurs occasions d'écrire.

Apprendre à écrire, c'est donc apprendre à communiquer par le langage écrit, par la transposition de ses idées en un texte qui s'adresse à un destinataire. Dans le milieu scolaire, c'est aussi s'approprier le processus d'écriture pour utiliser les sous-processus de façon efficace grâce à des stratégies rédactionnelles (Préfontaine, 1998).

Suivant ce point de vue, la didactique de l'écriture doit permettre de développer des situations d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent l'appropriation de nouvelles connaissances et le développement des compétences rédactionnelles. Selon Préfontaine (1998), Garcia-Debanco *et al.* (2003), Chartrand (2006) et Rosier (2002), la qualité de la fréquence des situations d'écriture semble être l'un des paramètres à même de déterminer le niveau d'appropriation du processus d'écriture.

2.2.4 *L'écriture en milieu scolaire*

Dans cette recherche, nous avons mentionné que l'écriture est plus qu'un savoir orthographique et cela, en nous appuyant notamment sur la définition de Simard (1995) qui stipule que « [...] l'écriture est un acte de construction de sens » (p. 123). En revanche, écrire est aussi un acte social impliquant un ensemble de facteurs internes et externes au scripteur. Ainsi, Reuter (2005, p. 6) nuance cela :

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace social institutionnel donné.

Toutefois, pour Plane (2006), l'objet « écriture » (p. 35) est un acte de communication complexe qui se fait dans un contexte social particulier tout en impliquant une grande activité cognitive. Pour le jeune scripteur, apprendre à écrire

constitue donc un changement majeur dans son mode de communication (Vygotsky, 1997). Dans le même ordre d'idées, Chartrand (2006) fait ressortir que «[...] pour l'enfant, entrer dans l'écrit implique une rupture d'avec l'oralité (toujours inscrite dans l'interaction), donc une transformation profonde de son fonctionnement langagier » (p. 15).

Le passage de la production orale à la production écrite est d'autant plus difficile pour l'enfant de langue française. Outre le geste graphique qui distingue les deux types de production, l'enfant qui écrit en français est confronté aux particularités de la langue (Fayol, 1997). Malgré que 80 % des mots se transcrivent directement par les sons, « [...] de nombreux termes, notamment parmi les plus fréquents, ne présentent pas une correspondance régulière phonème/graphème » (p. 15). Plus généralement, l'association d'un phonème peut conduire à plusieurs graphèmes correspondants.

De plus, en français, « [...] les syntaxes de l'oral et de l'écrit présentent d'importantes différences » (Fayol, 1997, p. 17). Par exemple, à l'oral, l'ordre des mots paraît plus libre et des structures clivées sont aussi plus fréquentes tandis qu'à l'écrit, la syntaxe est plus rigide.

C'est donc dans cette optique que Plane (2006), dans son modèle de production de texte qu'elle définit par « une activité de gestion de contraintes » (p. 45), accorde une importance particulière à la contrainte d'ordre linguistique. La chercheuse spécifie qu'« [...] il s'agit des modes de linéarisation, d'organisation et de différenciation imposés par la langue et par les particularités du système d'écriture employé » (p. 48). De son côté, Nolke (1999) a relevé les règles auxquelles le scripteur doit faire face. Il reconnaît que les formes syntaxiques, morphologiques, sémiotiques et prosodiques sont dans plusieurs cas combinatoires et même concurrentielles. Il s'agit de réfléchir à toutes les règles qui régissent la place de l'adjectif dans la phrase pour comprendre cette complexité (Chartrand, 2006). Puisqu'écrire en langue française comporte des particularités associées aux

conventions de la langue écrite, le scripteur est confronté à des difficultés supplémentaires liées à ces spécificités.

Donc, contrairement à l'oral, « écrire est une activité hautement spécialisée qui demande des apprentissages formels, diversifiés et nombreux, du temps, un enseignement adapté » (Chartrand, 2006, p. 16). Ainsi, nous retenons la dimension de l'écriture qui implique une grande activité cognitive et suppose la mise en œuvre du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1981) dont l'apprentissage se fera dans un contexte de classe.

2.4.5 *Les genres scolaires*

Il faut noter que l'écriture est souvent enseignée par l'intermédiaire des genres scolaires. En effet, nous avons trouvé plusieurs études traitant de l'enseignement de l'écriture à partir de genres scolaires, mais aucune ne faisait état de l'utilisation des genres littéraires. Ce constat influence donc cette section, ce qui nous mène à préciser que nous nous distançons de la position de certains auteurs (Barré-De Miniac, 2007; Reuter, 2007; Maingueneau, 2007) qui proposent d'utiliser les genres scolaires comme élément de contrainte à l'écriture. Cette position nous apparaît restrictive et nous pensons qu'elle favorise une uniformité des textes produits.

Ceci étant précisé, les genres scolaires ont été créés dans une perspective didactique. Ils n'ont donc pas les mêmes visées que les genres littéraires. Ces genres sont définis par Bourque (1989, dans Giasson, 2000) comme étant des « [...] types de texte qui s'emploient à prendre des risques, voire qui s'amuse à provoquer la langue » (p. 3). Au contraire, les genres scolaires sont le fruit des élaborations de l'école à des fins d'enseignement, leurs objectifs sont de faciliter leurs apprentissages (Schneuwly, 2007). Chartrand (2006) précise que, pour devenir des objets d'enseignement et d'apprentissage, les genres doivent être formalisés ou encore théorisés pour en dégager ce qui doit en déterminer le contenu didactique. C'est le propre du processus de didactisation qui est mis en place.

Dans ce contexte, nous distinguons les genres scolaires lus et écrits. En effet, en classe, les genres proposés pour la lecture peuvent se différencier des genres prescrits (Boré, 2007). Les premiers sont issus généralement de la littérature pour la jeunesse, tandis que les seconds sont « [...] des modèles internes à l'École et fortement codifiés » (Boré, 2007, p. 19).

Ainsi, l'enseignant modélise un genre d'origine afin de « [...] le reconstruire à partir, notamment de la consigne d'écriture » (Boré, 2007, p. 22), ce qui implique que le genre scolaire est une réénonciation du genre de référence. Bouillon (2007) constate que « [...] le discours didactique qui encadre le corpus scolaire fonctionne comme un véritable sous-genre avec des critères linguistiques remarquablement cohérents » (p. 71). Schneuwly et De Pietro (2003) ne voient aucun inconvénient à cette différenciation. En fait, ils précisent que les genres présentés à l'école ne doivent pas être le décalque des genres d'origine puisque, comme le rappelle Reuter (2007), le genre est analysé en fonction, notamment, des pratiques didactiques.

Conséquemment, contrairement à Bakhtine (1984), qui définit les genres à partir de trois axes : la composition, la thématique et, finalement, le style, Reuter (2007) propose de les caractériser par le système scolaire (l'Institution), le système pédagogique (l'organisation des situations d'enseignement et de leurs relations avec l'apprentissage) et par le système disciplinaire (l'organisation des contenus à transmettre). Dans un contexte québécois, les genres scolaires deviennent des objets didactiques qui originent des genres de référence et qui sont reconstruits et réénoncés par le *Programme de formation de l'école québécoise* (2003), les manuels scolaires et, finalement, par l'enseignant. L'ajout de contraintes et consignes qui encadrent l'écriture favorisent l'émergence de genres qui peuvent être qualifiés de scolaires. C'est dans cette optique que Boré (2007, p. 92) stipule qu'ils sont :

Des objets langagiers doubles, à la fois outils à apprendre et outils d'apprentissage. Ils relèvent à ce titre d'un ensemble de normes langagières et linguistiques et de pratiques ancrées dans un contexte.

En effet, les genres scolaires ont des caractéristiques qui leur sont propres telles leur brièveté et leur structuration visuelle métalinguistique très marquée. Maingueneau (2007) ajoute que les genres enseignés se construisent dans « [...] l'articulation de contraintes linguistiques et des contraintes situationnelles » (p. 92).

En somme, les genres exploités à l'école ont des caractéristiques communes, il reste qu'ils tirent leurs origines de genres littéraires distincts. Reuter (2007) abonde dans ce sens en précisant que les genres scolaires, malgré qu'ils se construisent dans un contexte de didactisation, se nourrissent des genres extra-scolaires, donc ils ne sont pas des produits purs créés par l'école. De leur côté, Schneuwly et De Pietro (2003) soutiennent qu'ils ne doivent pas être un portrait exact du genre de référence, tandis que Boré (2007), Maingueneau (2007) et Chartrand (2006) les définissent comme des objets indépendants. Ainsi, nous voyons qu'une définition unique ne fait pas l'unanimité. Toutefois, nous pensons que nous ne pouvons pas ignorer les caractéristiques des genres fondateurs afin de ne pas fixer des contraintes restrictives uniquement à des fins d'évaluation.

2.5 L'évaluation

L'évaluation fait partie intégrante des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. En effet, un des rôles de l'enseignant est d'évaluer les apprentissages des élèves et d'en faire un rapport écrit. L'évaluation est un jugement qualitatif et quantitatif du maître qui mène à la prise de décision.

Il y a quatre formes d'évaluation à l'école primaire selon le *PFÉQ* (2003). La première est l'évaluation diagnostique qui se fait en début de tout nouvel apprentissage. Grâce à cette analyse, le maître est en mesure de faire un portrait des acquis et des manques pour chaque élève. Ainsi, il ajuste le contenu didactique en fonction des individus de son groupe. La deuxième est l'évaluation formative. Elle consiste à recueillir des observations tout au long des séances d'apprentissage. Lors de cette période, la notation n'est pas nécessaire. Il s'agit d'analyser le travail des élèves pour en ajuster les interventions. Le maître passe à une approche individualisée

afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves. En fin d'apprentissage, la troisième forme d'évaluation est sommative. Elle est utilisée pour mesurer les savoirs et les savoir-faire acquis. Le résultat est chiffré. Finalement, la dernière forme d'évaluation est qualifiée d'informatrice. Elle a pour objectif d'informer les parents de la progression de leur enfant. En somme, le choix d'un type d'évaluation dépend des objectifs poursuivis par l'enseignant.

2.5.1 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique se fait en amont d'une situation didactique, car son processus d'analyse mène à l'identification des forces et des faiblesses d'un groupe d'élèves. Guay, Legault et Germain (2006, p. 2) précisent :

L'évaluation diagnostique doit permettre de comprendre, au-delà des symptômes, les causes les plus importantes d'un apprentissage non optimal chez l'élève. Elle peut correspondre à une analyse spontanée et non instrumentée ou à une analyse formelle et instrumentée. Elle s'opérationnalise à l'aide de divers moyens et d'outils dont l'entrevue, le questionnaire, l'observation ou l'enregistrement sonore.

L'évaluation diagnostique est importante, car elle permet de recueillir des données précises sur des savoirs ou des savoir-faire. Ainsi, le maître peut différencier son approche didactique puisqu'il a en main les éléments qui lui donnent un portrait de la situation initiale. Avec cette analyse, il est aussi en mesure de choisir des interventions efficaces pour éviter une approche par tâtonnement. De plus, à la suite d'une situation d'enseignement et d'apprentissage, il est en mesure de faire une comparaison entre les compétences initiales et celles développées pendant et après son intervention. Il faut aussi souligner que l'évaluation diagnostique ne doit pas être notée puisqu'il s'agit de mesurer les performances sous forme d'appréciation.

Par contre, en consultant les écrits sur l'évaluation diagnostique, nous remarquons que les enseignants du primaire l'emploient uniquement auprès d'élèves à risque, mais très peu auprès d'élèves à cheminement régulier (Briard, 2007). Nous recommandons donc une utilisation systématique de cette forme d'évaluation pour

chaque intervention pédagogique pour mettre en œuvre des actions qui visent les forces et faiblesses des élèves. Un retour critique sur les gestes posés par l'enseignant est alors possible. Cette remise en question nous apparaît essentielle pour faire un suivi efficace des apprentissages.

2.5.2 *L'évaluation formative*

Lors de séances didactiques en classe, un des objectifs du maître est d'accompagner l'élève dans ses apprentissages. Ainsi, l'évaluation formative est privilégiée. Simard (1995b, p. 181) écrit :

Qu'elle s'intègre en effet mieux au processus d'enseignement-apprentissage en procurant à la fois à l'apprenant et à l'enseignant un retour d'information utile sur ce qui a été acquis et sur ce qui reste à acquérir.

L'enseignant garde des traces écrites des élèves, collecte des observations et réajuste ses interventions en fonction de l'analyse qu'il fait des données recueillies. Ceci permet d'éviter des interventions spontanées qui sont peu efficaces (Bertocchini, 2001).

Simard (1995b) qualifie l'évaluation formative de multidimensionnelle. Il accorde une importance particulière à l'analyse des erreurs, tandis que Reuter (2005) et Sève (2005) recommandent de cibler une seule dimension de l'écriture et d'attirer l'attention sur les problèmes éprouvés.

Reuter (2005) propose de parler de dysfonction qui « [...] n'est plus la marque d'un manque, mais le témoin d'un existant et de fonctionnements à l'œuvre » (p. 219). L'intérêt de cette vision est qu'elle est indissociable des processus réflexifs, ce qui met en évidence le caractère construit de l'erreur. Elle laisse donc un espace à l'élève pour le tâtonnement. Dans cette perspective, les dysfonctions orientent différemment le regard évaluateur et modifient le sens de son analyse. L'erreur devient donc une étape intégrante du processus d'apprentissage. C'est à ce courant de

pensée que nous adhérons puisque nous nous inscrivons à cette étape dans le caractère construit des textes intermédiaires. Ainsi, c'est par essais-erreurs que l'élève trouve des solutions aux problèmes éprouvés. L'annotation permettra de le guider dans son cheminement et les traces écrites mèneront à comprendre le fonctionnement de ses activités cognitives.

Dans cette optique, le produit fini a peu d'importance, mais les traces inscrites sur les textes intermédiaires deviennent une source d'information des plus intéressantes (Fabre-Cols, 2000). Chabanne (2002) écrit que les textes intermédiaires sont des textes transitoires. Ils portent des traces de l'activité réflexive de l'élève, ce qui donne accès à son travail cognitif. Par exemple, il est possible d'analyser les ratures en les considérant comme une évolution. En laissant une trace des changements portés au texte, l'élève donne accès à sa réflexion. Élalouf (2006) abonde dans ce sens, mais parle de travail de brouillons. Dans une recherche où un dispositif d'écriture observé chez des élèves de troisième et de quatrième années du primaire, l'enseignant évalue les brouillons et guide le scripteur par une augmentation des contraintes. La chercheuse suggère que l'amélioration de la qualité des textes est due aux activités qui ont permis aux élèves « [...] d'explorer des agencements textuels auxquels ils ont donné une cohérence » (p. 103). Ainsi, en cours de production, évaluer le processus d'écriture ne peut pas se faire en mesurant l'écart entre un produit fini à une norme prescrite. Pour Bucheton et Chabanne (2003) « [...] évaluer la réflexivité langagière, c'est suivre les traces de résolutions de problèmes complexes pour un sujet singulier » (p. 130).

En écrivant souvent, l'élève a en sa possession plusieurs textes intermédiaires qui ne sont pas nécessairement des réécritures les uns des autres, mais différentes productions qui remanient un même contenu. L'intérêt de ces textes est lié aux traces que laissent les élèves face à de nouvelles contraintes. Cette évaluation mène donc à un travail d'étayage pour adapter les nouvelles exigences en fonction des compétences scripturales des élèves. Selon Bucheton et Charbane (2003, p. 85) :

[...] Le savoir-faire se complexifie et la compétence augmente, à condition que le maître ait veillé à ce que les procédures et dispositifs d'évaluation aient su traiter de l'intention signifiante du texte, de sa forme et des effets de sens qu'il livre.

Ce geste d'évaluation qui vise l'accompagnement du scripteur devient plus laborieux, car plusieurs dimensions du genre et du texte sont abordées.

L'évaluation formative favorise donc d'accompagner l'élève dans l'évolution de son texte de l'étape du brouillon au produit fini. Elle prend forme dans l'annotation des productions. Bishop (2005, p. 25) l'explique ainsi :

Il ne s'agit pas de « corriger » le texte, mais « d'accompagner » l'écriture des textes intermédiaires par des échanges sous forme de dialogue pédagogique, afin d'observer et guider l'activité de l'élève. Cette pratique particulière des annotations tente d'amener les élèves à prendre en compte l'écrit dans son élaboration.

Cette forme de communication entre le maître et l'élève est un véritable travail de guide puisqu'elle amène l'élève à réfléchir aux problèmes éprouvés et aux solutions à envisager. Par contre, la chercheuse vient à la conclusion que cette pratique évaluative peut parfois se rapprocher du jugement, ce qui l'éloigne de sa visée première : l'apprentissage.

Sève (2005) explique cette situation par le fait que certains enseignants ont de la difficulté à se distancier de l'évaluation critériée. Pour contrer ce phénomène, il suggère l'évaluation par les pairs. Ce dispositif permet de modifier le rapport à l'écriture de l'élève, ce qui l'amène à mieux comprendre l'ensemble de la tâche. Ainsi, par l'échange basé sur le texte en production, les élèves mobilisent des savoirs stratégiques qui deviennent explicites. Le chercheur poursuit en affirmant qu'au fil des compositions, cette méthode permet aux élèves de recourir à des savoir-faire dont, antérieurement, ils éprouvaient des difficultés.

Nadon (2007) tout comme Marquis et Guy (2007) proposent des cahiers d'écriture qui peuvent prendre plusieurs formes afin de colliger des idées, des avant-

textes, des listes de mots, etc. Au bout d'un moment, ils deviendront un support pour entamer de nouvelles productions ou pour poursuivre des textes déjà commencés. Pour l'enseignant, ils sont des traces pour suivre le processus d'écriture de l'élève. Les ratures sont donc encouragées. Calil (2008) voit la rature comme le passage de la pensée au langage et elle « [...] révèle ce qui serait inaccessible dans le texte achevé, ou encore, ce que l'auteur « a pensé » avant d'écrire ce qu'il a écrit » (p. 2). L'utilisation de ces cahiers diminue la pression qu'exerce l'écriture d'un texte dans le but d'offrir un produit fini.

Finalement, la complexité de l'évaluation formative reste une préoccupation puisque le cheminement des élèves en dépend. Ainsi, nous revenons sur les propos de Bishop (2005) qui met l'accent sur le travail d'accompagnement et sur ceux de Sève (2005) qui soulignent l'importance d'un développement idiosyncrasique. Pour ces chercheurs, le développement des compétences scripturales des élèves passe par un dialogue pédagogique qui vise l'identification des problèmes éprouvés et l'élaboration de solutions. Pour atteindre cet objectif, ils proposent des avenues différentes, mais dans chacune des situations, les échanges se font dans une perspective d'évolution où le produit fini a peu d'attention, mais dont toute la démarche antérieure est sujet de discussion.

2.5.3 *L'évaluation sommative*

L'évaluation sommative est la forme appliquée la plus traditionnelle en milieu scolaire. Dans ce cas, il ne s'agit plus de fournir une rétroaction sur les textes intermédiaires, mais plutôt d'évaluer le produit fini grâce à une grille de correction connue des élèves en écriture. Elle permet d'établir l'écart entre le texte et la norme fixée. Ainsi, l'ensemble des composantes du texte est considéré.

Les attentes doivent être clairement énoncées. C'est donc aux élèves de s'ajuster aux contraintes fixées par l'enseignant à partir des normes du MÉLS. Dans la première situation, Nadon (2007) propose d'effectuer des grilles individualisées qui respectent le cheminement de chacun. Cette forme d'évaluation peut aussi être

considérée comme une évaluation diagnostique sur le degré d'appropriation des nouvelles connaissances et sur la capacité de mettre en œuvre les stratégies enseignées. Dans la seconde, elle permet d'évaluer les résultats aux épreuves obligatoires. Effectivement, depuis 2009, les élèves de quatrième et de sixième années ont une épreuve obligatoire en français. Cet examen doit mesurer les compétences scripturales par une analyse critériée des textes produits. Dans ce cas, l'évaluation est exprimée en note chiffrée et sert à sanctionner les études primaires.

2.5.4 *L'évaluation informative*

Jusqu'à présent, nous n'avons pas décrit l'élève dans une perspective écosystémique. Par contre, lorsque nous abordons l'évaluation informative, nous ne pouvons faire fi de son rôle communicationnel entre l'enseignant et les parents des élèves. Cette forme d'évaluation représente une sommation des différentes formes d'évaluation. Elle est représentée par le bulletin, le portfolio, les tests notés envoyés à la maison, etc. Son rôle est de renseigner les parents sur la progression de leur enfant, de le situer dans un ensemble et de représenter sa compréhension des savoirs et des compétences enseignées.

Alliata, Dionnet, Jaeggi et Osiek (2001) présentent, par les résultats d'une étude effectuée auprès de parents d'élèves du primaire, les perceptions et les attentes face aux différents types d'évaluation. L'analyse des données montre que plus de 88 % des parents interrogés privilégient l'évaluation comme moyen de communication. Ils poursuivent donc dans la tradition scolaire, ce qui influence le type d'évaluation utilisée par les enseignants. Dans une proportion de 65 %, les participants accordent peu d'importance aux évaluations qui se traduisent par des appréciations, tandis que 92 % des parents préfèrent des évaluations chiffrées et critériées.

Nous ne pouvons ignorer cette information puisqu'elle influence les habitudes d'évaluation des enseignants. Ainsi, les attentes des parents maintiennent, dans une certaine mesure, les formes traditionnelles d'évaluation. L'importance accordée aux évaluations qui permettent de situer l'enfant dans un ensemble sont considérées

comme étant les plus représentatives de la compétence de l'élève. Malgré que cette étude se soit déroulée en Suisse, nous pouvons supposer que les parents du Québec ont des perceptions similaires. Nous nous appuyons sur le débat des bulletins chiffrés pour en venir à cette conclusion. En effet, en 2009, le MÉLS impose l'abandon d'un bulletin descriptif pour un autre qui fait place aux notes et à la moyenne du groupe des élèves.

Chaque forme d'évaluation a un objectif distinct et précis. Le choix de son utilisation dépend des objectifs didactiques visés. Par contre, nous remarquons que peu d'enseignants du primaire utilisent l'évaluation diagnostique, ce qui provoque une planification des activités d'apprentissage non différenciée. Nous observons que les exigences des parents influencent aussi le choix du type d'évaluation ainsi que le suivi fait auprès des élèves. En écriture, lorsque le choix de l'évaluation sélectionnée est trop rapidement sommative, nous percevons que l'attention du maître est portée sur le produit fini, l'enseignant propose un court laps temps pour le travail du brouillon et il ne travaille pas sur l'évolution des avant-textes. Le choix du type d'évaluation influence donc toute la démarche didactique antérieure. Son rôle devient primordial dans la chronogénèse des activités d'enseignement et d'apprentissage, car l'évaluation influence certainement la motivation des jeunes scripteurs.

2.6 La motivation

La motivation est un facteur important dans tout apprentissage. Ainsi, le concept de motivation à l'écriture n'est pas lié à la volonté d'écrire de l'élève, mais plutôt à l'ensemble des activités cognitives, métacognitives et des variables affectives avec lesquelles il apprend un contenu notionnel (Boscolo, 2009). Il est aussi important de souligner qu'elle n'est pas une caractéristique d'un apprenant, mais elle est donnée par l'environnement. Un élève motivé à écrire en est un qui attribue de la valeur à ce mode de communication, qui en comprend les multiples utilisations et qui l'utilise pour atteindre ses objectifs. En fait, un élève motivé n'est pas nécessairement

un élève qui aime écrire, mais plutôt un scripteur qui n'hésite pas à se servir de l'écriture dans différents contextes.

Boscolo (2009) précise que, en écriture, l'attitude du jeune scripteur face à la tâche est influencée par ses compétences scripturales et par l'organisation de l'activité proposée. De plus, en apprenant à écrire à l'école, l'élève se fait sa propre conception de ce moyen de communication au travers des activités significatives tout en développant sa perception de ses compétences. En somme, le sentiment de compétence, l'intérêt pour des sujets et des activités significatives ainsi que des situations d'écriture créatives sont des facteurs qui peuvent augmenter la motivation chez le jeune scripteur.

2.6.1 *Le sentiment de compétence*

Le sentiment de compétence peut se traduire par le jugement que l'élève porte sur sa capacité d'organiser et de traverser les étapes qui mèneront à l'accomplissement de la tâche et cela avec un niveau de performance qu'il se fixe (Boscolo, 2009). Donc, si un enfant croit qu'il peut atteindre ses objectifs, il aura tendance à persévérer dans la tâche. Par contre, s'il considère qu'il est inapte à accomplir ce qui lui est demandé, il sera porté à abandonner. Chaque réussite contribue à augmenter ce sentiment de compétence et chaque échec lui fait prendre du recul. En écriture, un scripteur peut se sentir compétent pour un genre en particulier et non pour un autre. Ou encore, il se sentira efficace seulement pour un des sous-processus d'écriture. Par exemple, un enfant peut être confiant lorsqu'il s'agit de trouver des idées, mais beaucoup moins lorsqu'il s'agit de faire un texte cohérent.

Pajares et Valiante (2006) font un lien étroit entre la motivation et la confiance en soi. Ils remarquent que certains élèves ont développé une appréhension et de l'anxiété face à une tâche d'écriture. Ils dénotent que, plus ces deux émotions sont présentes, plus le sentiment d'incompétence se solidifie. Ainsi, cette chaîne d'attitudes se transpose par de piètres performances. Par contre, les chercheurs remarquent que les élèves abordant la situation avec plaisir ont de meilleurs résultats.

C'est dans cette optique que Boscolo et Gelati (2007) proposent de mettre en place des jeux d'écriture, des activités de groupe et des activités qui permettent l'expression de la pensée ou des sentiments.

2.6.2 *L'intérêt pour des sujets et des activités significantes*

En situation d'écriture, des élèves vont transcrire rapidement leur pensée en mots, d'autres, dans un même laps de temps, déposeront peu de mots dans leur cahier. Ainsi, certains élèves ont une aisance face à de nouveaux apprentissages tandis que d'autres doivent y consacrer plus d'efforts. Toutefois, tous doivent développer une motivation intrinsèque pour assurer leur progression (Boscolo et Gelati, 2007).

Le contrôle de la tâche influence ce type de motivation, puisque l'enfant a un certain pouvoir sur ce qu'il fait. Le premier élément de contrôle est, selon Boscolo et Gelati (2007), le thème ou le sujet abordé. Les auteurs expliquent qu'il existe une grande différence entre un sujet intéressant et l'intérêt à écrire sur celui-ci. Par exemple, les enfants pratiquent des loisirs et ils en discutent, mais ils ne sont pas nécessairement intéressés à écrire sur ce sujet. Pour ces chercheurs, un sujet devient intéressant à partir du moment où les élèves peuvent comparer leur point de vue.

Le second facteur est sans aucun doute le jeu et le plaisir. Par des activités qui favorisent la participation et la coopération, l'enfant s'engage plus facilement dans une tâche d'écriture. Lors de ces situations, le partage des idées est favorisé tout en portant peu d'attention à l'erreur.

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2003), il est recommandé de proposer des activités authentiques, par exemple, l'écriture de lettres dans un but réel. Boscolo (2009) les définit par des tâches qui visent l'accomplissement dans un objectif pratique. Fabre-Cols (2000) les décrit comme des activités significantes par rapport à des situations pédagogiques de la classe. C'est dans cette optique que nous nous inscrivons puisque, dans la réalité scolaire, les occasions authentiques d'écriture sont peu fréquentes, mais il est probable de les

intégrer à l'intérieur des différents projets de la classe. Par ces activités, l'enfant réalise que l'écriture est un outil avec lequel il peut atteindre différents objectifs.

À l'école primaire, le jeu est donc toujours une bonne option pour encourager l'implication des élèves dans une tâche. Les jeux d'écriture sont nombreux et doivent être proposés pour favoriser une attitude positive puisque chaque individu arrive avec un bagage langagier différent abordant l'écriture avec un niveau d'appréhension distinct. Boscolo (2009) suggère l'écriture créative qui permet au scripteur de découvrir différentes facettes de la langue. Il la considère comme une activité signifiante.

2.6.3 *Les situations d'écriture créative*

Avant de définir plus précisément l'écriture créative, nous voulons souligner quelques éléments clés de la créativité.

Selon Csikszentmihalyi (2006), le processus créatif comprend cinq phases. La première est la période de préparation « [...] consciente ou non, dans un ensemble de questions auxquelles on s'intéresse » (p. 107). La deuxième est une période d'incubation, c'est-à-dire que les idées font surface sans qu'elles soient sollicitées. Elles apparaissent de façon désordonnée et peuvent même être contradictoires. L'auteur appelle la troisième phase du processus créatif « l'idée » (p. 107). C'est le moment où l'auteur pense avoir trouvé un sujet ou un début d'histoire. Par la suite, il passe à la quatrième phase, l'évaluation. C'est le temps de l'autocritique et de la remise en question sur la valeur des idées retenues. Cinquième et dernière composante, c'est la phase de l'élaboration qui consiste à développer le projet imaginé.

S'appuyant sur la représentation de la structure mentale impliquant la génération d'idées, les principales techniques de créativité utilisées au primaire ont pour objectif de stimuler l'émergence d'idées, de les organiser et d'en faire une sélection. Donc, chaque technique implique une période d'émergence d'idées

originales favorisant l'utilisation d'un raisonnement analogique. Puis, une période de classement qui fait appel à la logique et, finalement, une période de sélection et de choix. À cette étape, c'est le processus normatif qui prédomine (Lebel, 1990).

Boscolo (2009) introduit l'écriture créative par l'intermédiaire d'activités qui s'appuient sur les jeux d'écriture tels que la manipulation d'histoires, la réécriture de textes sans l'utilisation de certaines catégories de mots, l'écriture d'un court texte uniquement avec les mots des titres du journal, etc. Or, l'enfant, tout en s'amusant, développe ses compétences linguistiques. Le chercheur justifie le terme « créative » par l'attribution d'un sens nouveau à l'écriture et par le fait que l'enfant découvre des utilisations nouvelles et stimulantes de la langue. Dans ce contexte, l'enfant ne fait pas juste s'exercer, il améliore plusieurs facettes de la compétence scripturale. Nous faisons donc un lien étroit entre l'écriture créative et le plaisir d'écrire.

Marquis et Guy (2007) prétendent que le plaisir d'écrire doit habiter l'auteur, mais le défi de l'enseignant est justement de mettre en place des activités pédagogiques qui donneront le goût d'écrire. Une des stratégies proposées par ces chercheurs est de faire un lien étroit entre la lecture et l'écriture. Ainsi, les activités qui font appel à la littérature pour la jeunesse telles que proposées par Garcia-Debanç, Planes et Roger (2003) sont recommandées.

Marquis et Guy (2007) renvoient aussi à des défis d'écriture courts qui forcent l'imagination en favorisant l'éclosion d'idées. Ces auteurs parlent « d'exercices d'échauffement » (p. 53) qui donnent accès à la partie droite du cerveau. Planes (2006) parle d'ajout de contraintes, imposées par la consigne, qui ouvrent un espace de liberté favorisant la création d'images et de métaphores.

Finalement, les élèves bénéficient de ces activités puisqu'ils s'y engagent volontiers et surtout avec moins d'anxiété. L'enseignant profite aussi des techniques de créativité pour modifier ses activités et ainsi développer le plaisir d'écrire. Fabre-Cols (2000) expose l'importance d'installer « [...] un espace particulier offert par les

conditions particulières de la création » (p. 267). C'est dans ce contexte qu'elle montre que les élèves moins enclins à écrire ou en échec peuvent s'impliquer dans des tâches d'écriture et se mettre tout simplement à écrire.

Dans cette section, nous avons présenté les concepts théoriques liés à l'écriture et, plus spécifiquement, à l'apprentissage de l'écriture chez des élèves du primaire. Maintenant, puisque notre objectif est de faire ultérieurement une analogie avec le domaine sportif, nous nous tournons vers ce domaine pour en définir les bases qui favorisent l'élaboration d'un programme d'entraînement.

2.7 Le programme d'entraînement dans le domaine sportif

Cette partie est succincte, car le contenu d'un programme est défini par les caractéristiques de la discipline, du niveau d'expertise des athlètes et des installations disponibles pour l'entraînement. Pour assurer l'efficacité de leur planification dans leur programme d'entraînement, les entraîneurs appliquent les principes scientifiques exposés ci-dessous.

2.7.1 Les principes scientifiques d'un programme d'entraînement

Le principe de modélisation correspond à une représentation simplifiée de la complexité de la performance. Le modèle inclut les facteurs techniques, tactiques, physiques et psychologiques qui reflètent l'ensemble des besoins associés à la discipline sportive sélectionnée. Il permet d'identifier les paramètres qui seront priorisés dans le processus d'entraînement (Fleck et Kraemer, 1997).

Le principe de cohérence, quant à lui, vise un agencement optimal des charges. Saury et Sève (2004, p. 119) définissent la charge d'entraînement ou de travail par :

Le niveau de sollicitation des ressources de l'athlète (physiques et psychologiques) lié aux contraintes de la tâche d'entraînement. Une charge se caractérise par son volume, son intensité, sa fréquence, son

contenu (à dominante technique, tactique ou physique), la durée et la nature des phases de récupération.

Le second principe, celui de cohérence, fait donc référence à l'association de deux charges qui donne un cumul d'effet positif sur l'athlète. Toutefois, des interactions négatives peuvent surgir d'une mauvaise organisation. Par exemple, le développement de la force est incompatible avec le perfectionnement technique puisqu'il modifie l'amplitude de mouvement et la vitesse d'exécution. En somme, l'organisation des charges de travail est en partie responsable de l'efficacité du programme d'entraînement (Foran, 2001).

Le troisième principe est celui de la charge croissante. Il implique qu'à chaque amélioration de la performance correspond une augmentation de la charge de travail (Association canadienne des entraîneurs, 2006). Cette dernière doit donc permettre d'atteindre les limites de l'activité fonctionnelle sans toutefois les dépasser (Saury et Sève, 2004).

Le quatrième principe, celui de l'alternance, traite des phénomènes de fatigue et d'une répartition des temps de travail et de repos. Ainsi, le repos est une composante du processus d'entraînement puisqu'il sert de période de régénération. Il importe de faire une bonne gestion des périodes de repos pour éviter un surentraînement ou un désentraînement. Le repos doit donc optimiser l'effet de la charge pendant et après la période d'entraînement (Newton, Kraemer et Häkkinen, 1999).

Enfin, le principe de la périodisation est fondé sur le fait que l'athlète ne peut pas maintenir sa condition physique et psychologique à un niveau très élevé pendant une longue période de temps. Ainsi, selon Saury et Sève (2004, p. 19) :

La périodisation consiste à prévoir l'agencement des charges de travail dans le temps (à l'aide de macro, méso et microcycle) afin de faire coïncider la période de compétition avec le moment où l'athlète est au meilleur de sa forme.

Sans la périodisation, il devient donc impossible de planifier le synchronisme entre la forme optimale de l'athlète et les compétitions importantes.

En bref, nous pourrions dire que les principes de base de l'entraînement visent la gestion et l'organisation des charges de travail dans le temps, dans le but d'optimiser leur efficacité lorsqu'elles sont associées ou cumulées. L'organisation des charges de travail tient compte des variations de l'intensité des exercices et du volume de travail (Foran, 2001).

2.7.2 La périodisation

Un programme d'entraînement se bâtit donc autour d'une situation physique initiale et de compétitions importantes. Par la suite, ces données sont intégrées à la périodisation. Cet outil de travail se divise en trois périodes principales : préparation, compétition et transition. La période de préparation soutient la construction et la consolidation des aspects techniques, tactiques, physiques et psychologiques. La période de compétition favorise leur stabilisation et la période de transition respecte la baisse des performances (Association canadienne des entraîneurs, 2006).

L'objectif de la période de préparation est de construire et d'augmenter la capacité de charge de l'athlète. Il importe donc de développer les éléments et les qualités de base nécessaires à l'amélioration de la forme physique. Cette période est fondamentale, car « [...] le sommet de la forme atteint ultérieurement repose sur la qualité et la quantité de travail accompli durant cette période » (Association canadienne des entraîneurs, 2006, p. 212). Cette étape varie en temps selon le niveau et l'âge de l'athlète.

Une fois dans la période de compétition, les objectifs généraux sont l'amélioration des habiletés motrices, le perfectionnement technique et stratégique et l'augmentation de l'expérience de compétition (Association canadienne des entraîneurs, 2006). En fait, durant cette période, une série d'épreuves est sélectionnée

pour vérifier les acquis physiques, psychologiques et techniques et pour les stabiliser dans des situations de compétition avant d'entreprendre les épreuves importantes.

Après, suit la période de transition dans laquelle une baisse des performances apparaît. Cela marque la fin de la période de compétition et une période de repos contrôlé commence.

Finalement, comme le souligne Foran (2001), le concept fondamental pour une planification annuelle efficace est la périodisation. Elle permet de structurer les phases de développement de la forme physique en maximisant la quantité et la qualité du travail. La périodisation de la force, de la vitesse et de l'endurance à l'intérieur des différentes phases et de différentes périodes permet d'optimiser les résultats et l'efficacité d'un programme d'entraînement. Nous avons illustré ces notions d'entraînement dans un tableau à partir d'une synthèse de Foran (2001) et du *Programme national de certification des entraîneurs* (Association canadienne des entraîneurs, 2006).

Tableau 1
Un programme d'entraînement physique

Périodes	Préparation		Compétition		Transition
Sous-périodes	Préparation générale	Préparation spécifique	Précompétition	Compétition majeure	Transition
Phases	Construction	Consolidation	Stabilisation		Baisse
Force	Adaptation	Force maximale	Puissance, endurance musculaire	Maintien	
Endurance	Aérobique	Spécifique	Spécifique	Spécifique	Aérobique
Vitesse	Endurance aérobique et anaréobique	Vitesse spécifique, lactique et alactique	Vitesse spécifique, agilité et temps de réaction		Jeu

Compte tenu de ce qui précède, pour élaborer un programme d'entraînement efficace, il importe de connaître les besoins techniques, tactiques, physiques et psychologiques du sport visé (principe de modélisation). De plus, il est essentiel d'avoir un portrait de l'état initial de l'athlète entraîné pour planifier les charges de travail (principe de cohérence) et pour les ajuster (principe de charge croissante). Cette connaissance de l'athlète est d'autant plus importante pour éviter un surentraînement ou un désentraînement (principe d'alternance). Finalement, un programme d'entraînement efficace se mesure par le synchronisme entre le sommet de l'état de l'athlète et les compétitions majeures (principe de périodisation).

2.8 Les objectifs poursuivis par la présente recherche

Essentiellement, nous avons établi les différents concepts en lien avec l'entraînement à l'écriture. D'une part, nous avons pris position pour une définition de l'acte d'écrire qui passe par un paradigme cognitiviste. C'est ainsi que nous avons mis de l'avant les modèles de Hayes et Flower (1981) et de Kellog (1998) dans lesquels sont identifiés les trois sous-processus principaux, la planification, la mise en texte et la révision. De plus, ces auteurs mettent en évidence le dynamisme et la spécificité du processus d'écriture. À ces notions, nous pouvons ajouter ceux de Mc Cutchen (1998) qui font ressortir la complexité du processus d'écriture de l'élève du primaire.

D'autre part, nous avons abordé les concepts liés à la didactique. Nous nous sommes concentrée sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Il semble que l'entraînement à l'écriture soit une des avenues pour améliorer les compétences scripturales des élèves. Les propos de Simard (1995a, b), de Préfontaine (1998) et de Reuter (2005) s'orientent dans cette direction.

Par la suite, pour mieux comprendre les principes de l'entraînement, nous nous sommes tournée vers l'entraînement sportif de haut niveau. Enfin, l'intérêt que l'on porte à l'entraînement à l'écriture se justifie par la question de l'amélioration des compétences scripturales qui sous-tend une pratique continue et structurée. À la lumière de ces considérations, des définitions que nous avons retenues de l'acte d'écrire, de la didactique de l'écriture, de même que des propos des auteurs qui se sont intéressés spécifiquement à l'entraînement sportif, nous sommes à même de fixer des objectifs de recherche pour répondre à notre question de recherche :

Comment peut-on concevoir et développer les composantes d'un programme d'entraînement à l'écriture pour des élèves entre 6 et 12 ans ?

Les objectifs de recherches sont de:

- Décrire de façon théorique le processus d'entraînement à l'écriture à l'aide de l'analogie entre le domaine sportif et le domaine de l'écrit.
- Concevoir et développer les composantes qui régiront un programme d'entraînement à l'écriture.

3. MÉTHODOLOGIE

Dans cette section de notre mémoire, nous définissons la recherche de développement et nous justifions notre choix pour cette orientation méthodologique. Puis, nous expliquons les phases spécifiques de la recherche de développement d'objet qui guident nos actions. Finalement, nous exposons les précautions qui sont prises pour assurer la validité interne, la validité externe, la fiabilité interne et la fiabilité externe de notre recherche.

3.1 La recherche de développement

La recherche de développement s'inscrit dans les recherches appliquées en pédagogie. Selon Van der Maren (1995, p. 179) :

La recherche de développement peut prendre trois formes : le développement de concept, le développement d'objet ou d'outil et le développement d'habiletés personnelles en tant qu'outils professionnels.

Le développement de concept « [...] consiste à chercher à quelles applications ou à quels développements d'outil peuvent conduire certains énoncés théoriques » (Van der Maren, 1995, p. 179). En fait, ce genre de recherche vise la transformation d'une théorie ou d'une de ses composantes en un développement théorique ou pratique. Le développement d'habiletés personnelles s'inscrit aussi dans la recherche ontogénique et il a comme objet le professionnel.

Enfin, la recherche de développement d'objet vise la résolution de problème en utilisant diverses théories. Van der Maren (2003, p. 26) spécifie :

Elle [la recherche de développement d'objet] consiste, après une analyse de besoin, à concevoir, à produire un objet matériel (programme, manuel, outil d'enseignement ou de réadaptation, etc.), puis à le tester avant de l'utiliser de manière régulière.

Nous pouvons établir que la présente recherche s'inscrit dans cette dernière démarche puisqu'elle a comme objectif principal de concevoir et de développer les composantes d'un programme d'entraînement à l'écriture pour des élèves entre 6 et 12 ans. Bref, le produit final sera l'élaboration d'un objet pédagogique à partir de théories cognitivistes et didactiques. Toutefois, dans ce mémoire, nous nous limiterons aux trois premières phases, ce qui nous permettra d'atteindre nos objectifs. Cependant, si le résultat est prometteur, nous espérons poursuivre cette démarche dans le cadre d'études doctorales.

Toujours selon Van der Maren (2003), il importe d'identifier les enjeux poursuivis par la recherche. Il propose quatre enjeux principaux : les enjeux nomothétiques qui visent à produire un savoir savant, les enjeux politiques qui s'orientent sur le changement des pratiques individuelles, les enjeux pragmatiques qui aspirent à résoudre des problèmes de dysfonctionnement et les enjeux ontogéniques qui poursuivent le perfectionnement et le développement individuel par la réflexion sur l'action.

Ainsi, le développement d'objet se situe dans un enjeu pragmatique puisque ce dernier « [...] est l'enjeu de la résolution fonctionnelle des problèmes » (Van der Maren, 1995, p. 65). Les recherches qui s'inscrivent dans cet enjeu s'intéressent principalement au « comment » et elles visent l'amélioration par l'analyse de système et par la résolution de problème.

La recherche de développement d'objet implique une démarche précise qui se déroule en cinq phases : l'analyse de la demande, le cahier des charges, la conception, la préparation technique et la construction d'un prototype, la mise au point et la diffusion (Van der Maren, 2003).

3.1.1 L'analyse de la demande

« L'analyse de la demande porte sur une situation problème : on a observé une lacune, un besoin qu'il s'agit de combler en développant un matériel » (Van der

Maren, 2003, p. 111). Dans le cadre de notre mémoire, nous élaborons l'analyse de la demande à partir de la problématique. Ainsi, nous mettons en évidence certains éléments problématiques en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture au primaire. En effet, nous avons soulevé l'impact de la segmentation des savoirs disciplinaires sur le contenu d'enseignement. Dans un autre ordre d'idées, nous avons abordé le manque de formation sur le processus d'écriture chez les enseignants et sa répercussion sur leurs choix didactiques (Préfontaine, 1998). De plus, nous avons fait état du manque de pratique en production de textes chez les élèves du primaire et les conséquences sur le développement de leurs compétences rédactionnelles (Chartrand, 2006). Bref, c'est sur ces prémisses que nous allons nous appuyer pour développer notre analyse de la demande.

À l'intérieur de cette phase, nous devons déterminer le public cible, les objectifs et les intensions, le contexte d'exploitation, les moyens, le contenu et les processus (Van der Maren, 2003). Il faut donc retenir qu'après l'analyse de la demande, l'ensemble des fonctions et des visées de l'objet pédagogique à développer sont clairement établis. Un portrait précis de la situation est exposé pour répondre aux besoins identifiés (Van der Maren, 2003). Cette phase est donc primordiale puisqu'elle permet l'élaboration du cahier des charges.

3.1.2 *Le cahier des charges*

Le cahier des charges, ou contrat de production, pose les assises pour le développement ultérieur d'un prototype. Selon Van der Maren (2003, p. 109) :

[Le cahier des charges] détermine ce que le matériel que l'on développera devra pouvoir faire (ses fonctions) pour répondre à la demande, ce que les utilisateurs devront pouvoir faire de ce matériel et à quelles exigences il devra répondre : autrement dit, à quel contrat ce matériel devra répondre.

Le chercheur spécifie que le cahier des charges n'est pas un objet fixe, il devra être revu à la suite de la phase de conception pour faire les ajustements qui

s'imposent. Il servira aussi de base pour l'évaluation de l'objet développé. Bref, à cette étape, le cahier des charges se présente sous forme d'ébauche qui oriente de façon pragmatique la phase de conception puisqu'il permet de cerner le contexte et les enjeux des instances visées.

3.1.3 *La conception*

« La conception de l'objet, ou sa reconception, correspond à la phase théorique, abstraite, de la recherche de développement » (p. 113). En fait, il s'agit, dans un premier temps, d'analyser les connaissances disponibles en lien avec le domaine visé, puis dans un second temps, d'en faire une synthèse afin d'élaborer un modèle général de l'objet pédagogique (Van der Maren, 2003).

Effectivement, il s'agit de s'assurer de bien cerner le contexte théorique entourant la problématique ciblée, de vérifier si l'objet pédagogique n'existe pas déjà sous une autre forme, puis de s'assurer que le problème a été traité antérieurement. Par ces informations, nous tirons les grandes lignes d'un premier modèle qui établit la structure et le design de l'objet pédagogique. Van der Maren (2003) précise que ce sont les recherches en didactique qui déterminent le contenu et la structure du contenu tandis que ce sont les travaux en psychopédagogie qui influencent l'organisation et la présentation du matériel.

À cette étape, nous privilégions l'analogie comme technique de résolution de problème afin d'élaborer le contenu théorique lié à l'entraînement à l'écriture. Cette technique émerge des méthodes de la créativité. Fustier et Fustier (2001) la définissent comme « [...] un processus méthodologique de résolution de problème » (p. 4). Ainsi, un problème peut être transposé dans un autre contexte, puis analysé et, à la fin, les solutions trouvées sont adaptées au contexte initial. En suivant cette logique, nous avons vérifié la définition du mot « entraînement » dans le domaine sportif de haut niveau dans le but de le transposer au domaine de l'apprentissage de l'écrit.

La phase de conception de la recherche de développement vise l'identification des composantes théoriques qui permettent l'ébauche d'un modèle. Ce modèle est « [...] une représentation cohérente des éléments (fonctions de base) qui doivent le composer et des contraintes (conditions et limites d'utilisation) auxquelles il doit répondre » (p. 115). Cette étape marquera la fin de notre démarche méthodologique. Par conséquent, nous n'en ferons ni la préparation ni la mise au point. Ainsi, nous ne décrivons que brièvement les deux dernières phases de conception.

3.1.4 La préparation technique

Cette démarche permet de comparer les évaluations des différentes variantes. Cette comparaison systématique guide la sélection de la variante qui est utilisée pour la construction du prototype. Dans ce processus, il faut intégrer des études de faisabilité et de fonctionnalité puisque le prototype construit est testé dans la phase de mise au point.

3.1.5 La mise au point et la diffusion

Cette phase est la dernière du développement d'objet et elle implique la mise à l'essai du prototype. Van der Maren (2003) propose deux types de testes : l'un clinique et l'autre statistique. L'auteur précise que c'est la forme statistique qui est traditionnellement privilégiée. Elle consiste à effectuer une vérification de l'efficacité de l'objet auprès d'un échantillon de la population visée (Van der Maren, 2003). La figure 3 représente les étapes méthodologiques.

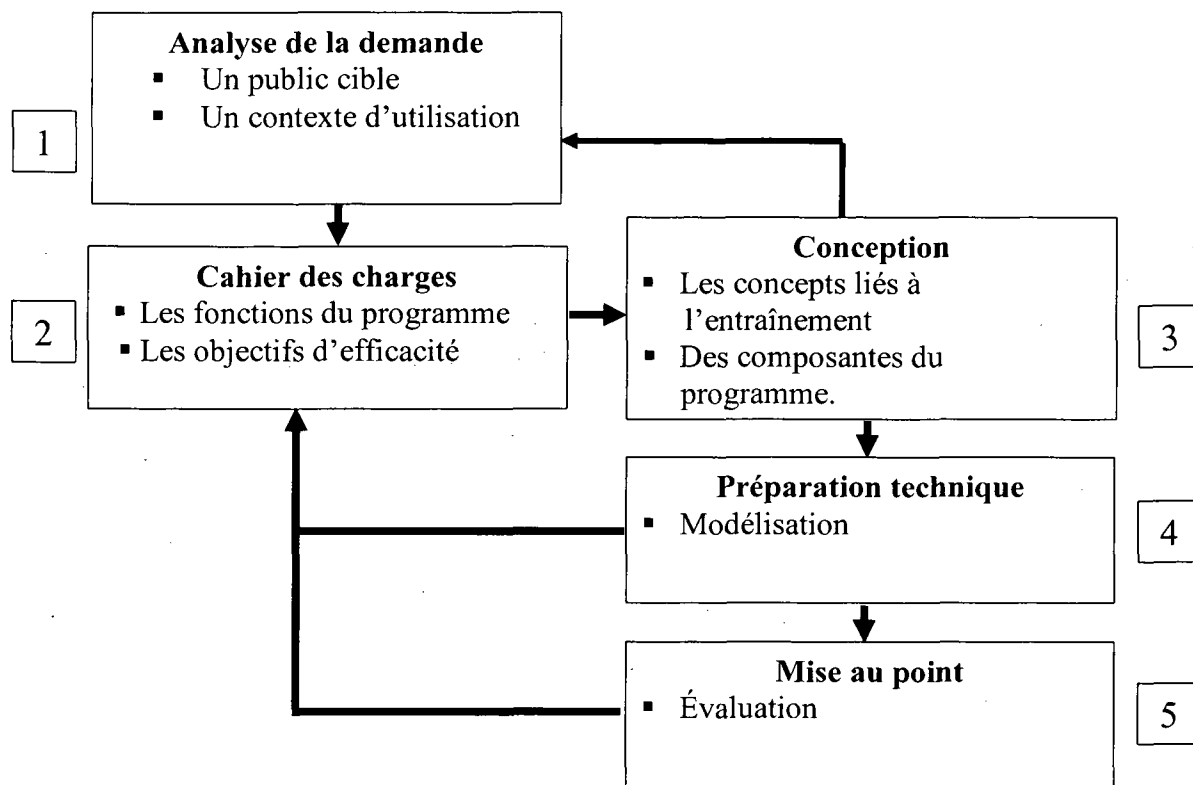


Figure 3 : Les étapes de la démarche méthodologique

En somme, dans cette recherche, nous utilisons trois phases sur cinq de la démarche proposée par Van der Maren (2003). Ainsi, dans la phase de l'analyse de la demande, nous nous basons sur la problématique pour établir les besoins d'un public cible et d'un contexte d'utilisation. Dans la phase de l'établissement du cahier des charges, nous précisons les fonctions du programme d'entraînement à l'écriture et nous fixons des objectifs d'efficacité. Par la suite, à l'étape de la conception, nous utilisons l'analogie comme technique de résolution de problèmes pour définir les concepts liés à l'entraînement à l'écriture. Ainsi, c'est en nous appuyant sur les théories cognitivistes, sur les recherches en didactique et sur les théories en entraînement sportif de haut niveau que nous développons les composantes du programme d'entraînement.

3.2 La scientificité de la recherche

Une fois les étapes méthodologiques fixées, il faut s'assurer de la scientificité de la recherche. Van der Maren (2003) établit cinq exigences : la fidélité, la validité des données, la validité interne et externe et, finalement, l'objectivité.

Par contre, puisque nous nous concentrons sur les trois premières phases de la démarche de développement d'objet de Van der Maren (2003), nous n'utilisons pas de données provenant de sujets. La qualité de cette recherche repose donc sur la cohérence et sur la cohésion du rapport produit. En d'autres termes, si des chercheurs reprenaient les mêmes procédures de recherche, ils devraient arriver à des conclusions semblables aux nôtres. Ainsi, nous devons porter une attention particulière à chacune des phases de la démarche pour nous assurer de rapporter de façon objective et précise les écrits scientifiques sur lesquels nous nous appuyons. En somme, il faut prendre conscience que des biais sont possibles tant en vertu de notre posture épistémologique que de nos conceptions initiales.

4. DÉVELOPPEMENT DES COMPOSANTES D'UN PROGRAMME D'ENTRAÎNEMENT À L'ÉCRITURE

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons les résultats de l'analogie faite entre le domaine sportif et celui de l'écriture. Nous exposons les principes qui régissent un programme d'entraînement à l'écriture ainsi que les paramètres qui le composent.

4.1 Les principes d'entraînement à l'écriture

Nous nous sommes inspirée du domaine sportif pour élaborer un programme d'entraînement à l'écriture. Dans ce milieu, les entraîneurs s'appuient sur cinq principes scientifiques pour préparer un programme d'entraînement : la modélisation, la cohérence, la charge croissante, l'alternance et la périodisation. C'est en suivant ces principes qu'ils réussissent à améliorer les performances des athlètes. Dans ce chapitre, nous allons voir comment nous pouvons respecter ces principes dans un entraînement à l'écriture chez des élèves du primaire.

4.1.1 *Le principe de modélisation*

Dans un contexte d'entraînement à l'écriture, la modélisation signifie : avoir une représentation claire du processus d'écriture de l'apprenti-scripteur afin de stimuler l'écriture d'un texte.

Le processus d'écriture de l'élève est bien différent de celui de l'adulte. En effet, lorsque nous abordons le processus de l'apprenant, nous devons considérer ses principales composantes (la planification, la mise en texte et la révision) et ses habiletés de bases (le geste grapho-moteur, l'accès à l'orthographe, le vocabulaire et la lecture-écriture) qui influencent la fluidité de l'utilisation du processus. C'est donc sur le modèle décrit en première partie de ce mémoire que nous nous appuyons pour établir par la suite les composantes d'un programme d'entraînement.

Le deuxième élément de la modélisation est la représentation et la verbalisation du processus réflexif lors de l'écriture d'un texte. Graham *et al.* (2007) identifient deux objectifs distincts à cette technique. En exprimant son raisonnement, tout en utilisant les termes exacts, l'enseignant contribue à développer un vocabulaire précis qui facilitera la communication. Ici, il importe que l'enseignant soit lui-même un rédacteur, car il doit être en mesure de verbaliser son processus cognitif lors de la production d'un texte (Nadon, 2007; Graham *et al.*, 2007; Pritchard et Honeycutt, 2007). Ainsi, devant la classe, lorsque le maître compose un texte avec l'aide des élèves, il exprime son questionnement et ses réflexions. Cette pratique permet d'illustrer l'interaction entre les différents sous-processus d'écriture (Pritchard et Honeycutt, 2007).

La modélisation amène donc l'élève à modifier ses conceptions du travail du texte. En effet, Graham *et al.* (2007, p. 33) relate :

Malgré que les élèves rapportent qu'ils comprennent que le processus d'écriture implique la génération d'idées, l'organisation, le brouillon et la révision, plusieurs persistent à croire que s'ils raffinent leur premier jet, éventuellement, ils pourront composer un produit final du premier coup.

Pritchard et Honeycutt (2007) avancent que, pour contrer ces représentations, l'enseignant doit montrer plusieurs textes en évolution. Pour ces auteurs, la modélisation ne suffit pas, il faut donner des exemples concrets de textes à différentes étapes des processus. Ces exemples peuvent venir de textes produits par l'enseignant ou encore de textes d'élèves (Pritchard et Honeycutt, 2007).

Grgorinic et Raden (2005) proposent l'écriture collaborative comme une autre avenue à la modélisation du maître. En effet, grâce à l'écriture collaborative, les élèves discutent de la conception d'un texte commun. Dans cette approche, l'élève joue en alternance un rôle d'observateur et d'acteur. Il doit partager ses idées sur un sujet, en planifier l'organisation et assister le groupe à l'écriture d'un texte, et cela, tout en négociant les différentes propositions de ses pairs. Shirley (2009), dans une

expérimentation faite auprès d'élèves du premier cycle du primaire sur l'écriture collaborative, montre l'intérêt de cette approche. Les élèves se sont engagés dans des discussions métacognitives dans le but de produire un texte ensemble. Ces échanges entre pairs leur ont permis de prendre conscience du processus d'écriture. En plus, ils ont augmenté leurs connaissances du genre scolaire abordé. Cette recherche met en évidence les facteurs sociaux dans le développement de la métacognition.

Deslauriers (2008), dans la revue *Vie pédagogique*, rapporte une expérience d'écriture collaborative qui jumelle des élèves en grandes difficultés d'apprentissage avec des étudiants en enseignement primaire et préscolaire de l'Université de Sherbrooke. Cette activité avait pour but de faire vivre une expérience d'écriture positive aux élèves. Chaque pair de scripteurs élaborait un carnet d'aventurier : ainsi, les membres de l'équipe devaient partager leurs idées puis les organiser dans le but de faire une coproduction. L'auteure rapporte l'importance de la modélisation qui s'est réalisée de façon naturelle tout au long de ce projet. Ainsi, loin de la situation formelle d'enseignement, l'adulte exprimait sa réflexion lors du partage du crayon, ce qui s'est avéré une approche efficace.

L'écriture collaborative est de plus en plus utilisée dans les classes grâce aux TIC. Dans ce contexte, les interactions prennent place au sein des équipes virtuelles. Chaque élève contribue à l'écriture d'un texte par l'intermédiaire de partagiciels ou de sites web interactifs. Lefebvre et Deaudelin (2001) expose l'intérêt de ces activités informatiques pour la planification. En effet, les échanges de haut niveau sur le plan métacognitif sont nombreux à cette étape. Par contre, elles observent une décroissance rapide à l'étape de la production. Ces auteures expliquent cette situation par le manque de stratégies révisionnelles des élèves et par l'organisation pédagogique des enseignants.

En somme, d'un côté, la modélisation sert à établir un modèle précis de l'écriture aux fins d'entraînement et, de l'autre côté, elle vise la compréhension du processus d'écriture et l'acquisition d'un vocabulaire propre à celle-ci. Nous incluons

l'écriture collaborative dans les techniques de modélisation puisqu'elle permet l'observation, la discussion et la mise en pratique dans une même séance. De plus, cette approche rend actif l'élève dans ses apprentissages puisqu'il est constamment en interaction avec ses pairs.

4.1.2 La cohérence

La cohérence est l'agencement des activités didactiques pour qu'elles deviennent complémentaires. Saada-Robert (2007) propose le terme d'ingénierie didactique pour l'illustrer. Elle le définit par l'intégration des composantes de l'écriture dans un réseau cohérent « [...] du double point de vue du système de la langue écrite et de celui de l'organisation des connaissances de l'apprenant » (p. 39). C'est dans cette optique que l'auteure propose des situations didactiques qui favorisent l'entrée dans l'écrit. Elle met aussi l'accent sur la diversité des activités qui visent à systématiser et à automatiser la maîtrise de chaque composante.

D'après Donavan et Smolkin (2006), dans une recherche théorique qui fait état d'un ensemble d'études sur la connaissance des genres scolaires et les compétences scripturales des élèves, établissent une corrélation entre la connaissance de la grammaire textuelle et une amélioration de la structure et l'organisation des productions écrites des élèves. Elles montrent aussi son influence positive sur la cohérence des textes produits. De plus, les chercheuses avancent que l'enseignement précoce et continu de différents genres textuels assure une meilleure compréhension en lecture et en écriture. Elles proposent donc une introduction aux genres scolaires dès l'entrée à l'école primaire qui doit se poursuivre tout au long de la scolarisation élémentaire. Toutefois, elles reconnaissent que peu de recherches spécifient les genres à prioriser et le temps optimal pour produire les meilleurs résultats.

Les activités didactiques doivent donc tenir compte de l'ensemble de la tâche d'écriture pour faciliter son appropriation. En recourant à des livres pour la jeunesse, Oriol-Boyer (2004) aborde la structure du récit en identifiant des interventions à faire à chacune des étapes du schéma narratif enseigné. Ainsi, une association est faite

entre la connaissance du processus d'écriture et la connaissance des genres littéraires. Les situations d'enseignement-apprentissage suggérées visent aussi l'amélioration du vocabulaire et de la syntaxe. Sève (2005) rapporte les résultats de l'implantation d'une approche didactique qui utilise la littérature pour la jeunesse pour faire découvrir les « règles du genre » (p. 33). Le chercheur montre que, même en première année, les élèves ont pu se représenter le texte à écrire en fonction de leur lecture des textes de référence. Selon Sève (2005), la qualité des textes produits était remarquable et, finalement, le chercheur conclut à l'efficacité du dispositif.

Fayol (2007), de son côté, montre les limites à associer des activités relatives à un seul volet de l'écriture. En fait, il reconnaît qu'associer deux habiletés de base produit des effets bénéfiques sur la quantité de texte produit, mais le facteur de corrélation est moins significatif sur la qualité de la production écrite. C'est ainsi qu'il propose de mettre l'accent sur l'ensemble des composantes qui influencent la qualité du texte.

Il faut souligner que cette organisation des contenus a ses limites si elle fait coexister des éléments empruntés à des paradigmes notionnels non compatibles. À la suite d'une étude auprès d'enseignants, Garcia-Debanc et Lordat (2007) rapportent que la juxtaposition et le syncrétisme de modèles pédagogiques historiquement différents font émerger un modèle normatif traditionnel. Selon ces chercheurs, la culture scolaire traditionnelle est si ancrée dans les mœurs d'enseignement que le maître s'y réfère constamment en situation d'instabilité.

Nous proposons que le titulaire soit le seul maître d'œuvre de l'agencement didactique puisqu'il peut établir une cohérence entre les contenus notionnels, stratégiques et les habiletés de base en fonction des besoins de son groupe de scripteurs. Chiss, David et Reuter (2005) soutiennent que les scénarios pédagogiques proposés dans les manuels scolaires sont réducteurs puisqu'ils définissent le rôle de l'enseignant à un simple exécuteur. En fait, l'enseignant doit analyser « [...] les tâches proposées en termes d'activités cognitives et de processus intellectuels »

(Chiss, David et Reuter, 2005, p. 48). Il peut ainsi anticiper les problèmes et s'approprier l'entité de la démarche.

4.1.3 *La charge croissante*

Ce principe fait référence à la pratique et à l'intensité des activités d'écriture. Le modèle de Plane (2006), qui caractérise la production écrite comme une série de contraintes, représente bien ce principe. En effet, en considérant l'écriture scolaire comme une gestion de celles-ci, la charge croissante se fait par un ajout d'exigences. S'appuyant sur ce modèle, Élalouf (2006) insiste sur l'importance d'augmenter les exigences à chacune des versions du texte produit même à partir du premier cycle. Sur le plan de la cognition, Fijalkow (2003, p. 3) montre l'intérêt d'introduire la composition de texte au premier cycle. Il mentionne :

Considérant que l'enfant se trouve confronté à un objet, langue écrite, dont il ne comprend ni le fonctionnement ni les structures, le problème métalinguistique majeur qu'il a à résoudre pour s'approprier l'objet est d'en comprendre les caractéristiques.

Hertz-Lazarowitz (2004) partage cet avis. Dans une étude faite auprès d'élèves de première année, elle montre l'intérêt de travailler l'histoire. Elle conclut, qu'à la suite d'une augmentation des connaissances sur les composantes d'un récit et d'une pratique régulière d'écriture, les élèves étaient aptes à écrire des livres d'histoire qui respectent le schéma narratif des genres abordés.

Élalouf (2006) considère que l'augmentation des contraintes a un effet positif sur la qualité des textes produits et sur le développement des compétences scripturales. Par contre, dans la recherche effectuée sur des élèves de CM2, c'est-à-dire des élèves de 10-11 ans, la chercheuse note que cette approche donne des résultats positifs seulement si l'enseignant est apte à reconnaître et à réorienter les exigences de la tâche. Cette évaluation mène donc à un travail d'étayage pour adapter de nouvelles exigences en fonction des compétences scripturales des élèves (Bucheton et Chabanne, 2003).

4.1.4 *Le principe d'alternance*

Malgré des séances d'écriture quotidiennes, il arrivera un temps où aucune amélioration significative des textes des élèves n'apparaîtra (Pritchard et Honeycutt, 2007). C'est ici que le principe d'alternance prend toute son importance. Ainsi, pour continuer à améliorer les compétences scripturales des élèves, il faut faire succéder des périodes de pauses et d'activités. Barré-De Miniac (2007) parle de « [...] jeu subtil d'alternance entre les phases orales et des phases écrites ». En fait, selon la chercheuse, ces allées et venues gardent une trace de leur cheminement autant dans les connaissances enseignées que dans la pratique scripturale. Pritchard et Honeycutt (2007) vont plus loin dans leurs recommandations, ils soulignent l'importance d'avoir des périodes d'alternance entre les mini-leçons sur les concepts de la langue, des spécificités du genre et finalement sur le processus d'écriture. Ce principe implique une pratique régulière de l'activité qui est ponctuée par des périodes de repos où l'on travaille d'autres aspects de l'écriture.

La didactique de l'alternance puise son origine dans les formations professionnelles où l'étudiant alterne entre l'expérience de terrain et l'enseignement en milieu scolaire. Ainsi, un partage s'exécute entre les savoirs et le savoir-faire. Dans les classes régulières, cette approche est instaurée dans une perspective d'intégration des apprentissages. Moore (2001, p. 74) la définit ainsi :

Surtout, les constructions curriculaires qui fondent leur travail sur l'alternance raisonnée du savoir cherchent à utiliser l'alternance pour favoriser chez les apprenants des mouvements de distanciation et d'abstraction qui doivent les aider à mieux mettre en place la construction des concepts.

L'alternance associe donc des apprentissages expérientiels en situation authentique. Par exemple, l'écriture d'un texte informatique pour la présentation des résultats d'une recherche ou encore l'écriture d'une comptine pour un spectacle de fin d'année. L'alternance est donc centrée sur la tâche complexe de l'écriture, ce qui permet de mettre en pratique un ensemble de savoirs et de savoir-faire. Geay et

Sallaberry (1999) précisent que « [...] l'écart irréductible entre le travail prescrit et le travail réel vient des effets non prévus de toute mise en œuvre » (p. 8). Certes, dans une tâche complexe, il est difficile d'anticiper les problèmes éprouvés par les scripteurs puisque chacun négocie différemment une difficulté. Les savoirs enseignés sont donc intégrés dans l'action, ce qui permet le développement des compétences scripturales. Les connaissances apprises deviennent des outils de résolution de problème, elles passent du statut de savoirs abstraits à savoirs concrets.

L'approche par alternance s'appuie sur des périodes d'apprentissage qui favorisent la construction des représentations. Elle vise la réduction de l'écart entre la théorie et la pratique. L'avantage de cette approche didactique au primaire est certainement la concrétisation des savoirs puisque les élèves n'ont pas encore accès à la pensée formelle. Noël et Pigeyre (2008, p. 17) insistent sur le caractère inductif de la démarche :

La pédagogie de l'alternance cherche d'ailleurs à faire jouer la boucle entre mouvement inductif (du concret particulier aux concepts généraux) et mouvement déductif (des concepts aux cas particuliers).

Ainsi, l'articulation de la didactique de l'alternance se fait autour des périodes d'apprentissages formels, de pratique et d'appropriation. L'alternance est le produit des types d'activités proposées. Barré De-Miniac (1999) ajoute que le maître doit gérer le travail de groupe et individuel autant que la construction de la motivation, la place du projet, les activités de métacognition, les périodes d'appropriation, pour mettre en place une véritable didactique de l'alternance.

4.1.5 Le principe de périodisation

La périodisation s'apparente en partie à ce qu'appellent Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter (2007) la chronogénèse qui est « [...] à la fois l'ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique des objets de savoir et aux résultats de ces opérations » (p. 25). Ils mettent en évidence la notion de

« temporalité de la relation didactique » (p. 25). Ainsi, la chronogénèse se rapporte aux décisions de l'enseignant d'ordonner les savoirs enseignés en fonction d'un groupe d'élèves et de définir la longueur des séances. Leutenegger, F. et Saada-Robert, M. (2002) reconnaissent que c'est l'enseignant qui a le contrôle de la gestion du temps didactique, mais l'élève influence aussi cet aspect « [...] puisqu'il participe à l'avancement de l'enseignement » (p. 239). Donc, le temps d'apprentissage est principalement influencé par « [...] des opérations de pensée des apprenants qui réorganisent constamment leurs connaissances pour pouvoir intégrer les nouvelles » (p. 239). Les auteures nomment ce segment qui est porté par les élèves la chronogène puisqu'ils participent à l'avancement de l'enseignement.

Pour compléter cette notion de chronogénèse, Chartrand (2008) propose d'y ajouter la progression des enseignements qu'elle définit par « [...] leur [enseignements] organisation en un itinéraire temporel permettant un apprentissage optimum, elle vise donc à régler la chronogénèse » (p. 451). En éducation, plusieurs types de progression sont utilisés. Le plus commun, la progression linéaire, c'est-à-dire que les notions sont présentées du plus simple au plus complexe ou du général au spécifique. Il existe aussi la progression par accumulation, chaque savoir est découpé en parties et finalement, la progression en spirale qui vise un approfondissement progressif des contenus. Toutes ces formes incluent les principes d'apprentissage, car il s'agit de respecter le rythme de l'apprenant en lui proposant des apprentissages de plus en plus complexes et exigeants. La progression doit donc respecter le développement langagier et cognitif du scripteur (Schneuwly et De Pietro, 2003).

Borg (2004), quant à lui, propose un ensemble de mesures pour évaluer l'efficacité de la progression qu'il nomme « [...] le degré de cohérence de la progression » (p. 1). Ce système d'évaluation se centre à la fois sur le maître, l'apprenant, la pédagogie, la matière à enseigner, la méthode et le mode d'évaluation. Par une représentation circulaire, le chercheur illustre les six paliers de décision auxquels l'enseignant se réfère pour élaborer une progression. Il considère ainsi la sélection ou le tri des savoirs à enseigner et la gradation des contenus ou ce que nous

avons nommé la cohérence comme premier ancrage de la progression. Ces deux éléments doivent s'inscrire dans un programme de formation propre à l'institution. Ce nouvel ensemble s'incorpore dans la programmation qui est la chronogénèse. Il est présenté aux élèves sous forme de projet qu'il nomme curriculum.

La progression des enseignements est un concept qui s'apparente à la périodisation, car il tient compte d'une organisation des contenus dans un espace temps tout en incorporant les facteurs qui influencent l'apprentissage des savoirs.

4.2 Les principes d'entraînement à l'intérieur de la périodisation

La périodisation se distingue des autres principes puisqu'elle est la plateforme qui permet leur opération sur des savoirs et des savoir-faire. Nous séparons la périodisation en trois étapes qui favorisent les apprentissages. Ainsi, nous les nommons : les phases d'initiation, d'appropriation et de maîtrise.

4.2.1 La phase d'initiation

La période d'initiation a pour objectif de sensibiliser l'élève à un nouveau savoir ou à une habileté. Pour arriver à cette fin, Pritchard et Honeycutt (2007) recommandent un temps de pratique quotidienne. Ils spécifient aussi que les élèves développent de l'aisance face à une tâche d'écriture s'ils ont l'occasion d'écrire souvent dans un environnement positif sans évaluation. Graham *et al.* (2007) spécifient que cette écriture quotidienne doit favoriser la prise de risques chez l'élève. L'effort doit être encouragé quel que soit le résultat. Dolz (2000) propose des activités didactiques favorisant l'émergence de l'invention et de la créativité. L'élève doit percevoir que, dans ce contexte, il peut essayer différentes stratégies et qu'il a du temps pour les maîtriser.

En fait, Nadon (2007) parle de l'importance du rapprochement entre élève et l'écriture, qui est nécessaire pour progresser. Tolchinsky (2001, dans Coker, 2007) ajoute que « [...] c'est en étant exposés à l'écriture et en utilisant l'écriture que les

enfants vont apprendre à la maîtriser » (p. 116). Cette exposition à l'écriture permet à l'enfant de comprendre son fonctionnement. Barré-De Miniac (2007) voit plutôt cette période comme étant une étape qui favorise « [...] l'entraînement de l'expression écrite » (p. 167). Dans sa recherche auprès d'élèves de la troisième à la sixième année du primaire, elle montre que, dans les classes faibles, il y a une présence moindre de l'écrit, ce qui provoque un évitement de la tâche. Il faut donc conclure que cette mise en contact avec l'écriture est essentielle pour l'appropriation de ce moyen de communication.

À la lumière de ces informations, nous recommandons que l'enseignant, à la suite d'une évaluation diagnostique de son groupe de scripteurs, planifie l'organisation des notions, des stratégies et des habiletés qui mènent au développement de la compétence. Il doit tenir compte de la cohérence de l'agencement des contenus didactiques. Dans sa planification, il doit mettre en place des temps de pratique fréquents sur de longues périodes. Il devra aussi offrir un contexte qui favorise la motivation des élèves soit par des activités qui valorisent la créativité ou encore par des séances d'écriture qui développent le plaisir d'écrire.

4.2.2 La phase d'appropriation

La période d'appropriation nous renvoie à des activités spécifiques qui font partie des exigences d'évaluation. Saad-Robert (2007) précise que ces tâches d'écriture « visent à systématiser et à automatiser la maîtrise de chaque composante » (p.39). Elle les nomme activités-exercices. La chercheuse insiste sur le fait que ces tâches doivent alterner avec des situations problèmes qui impliquent l'ensemble de la tâche d'écriture pour qu'elles deviennent efficaces.

C'est à cette étape que nous suggérons la mise en place d'une approche par alternance. D'un côté, l'enfant doit s'approprier de nouvelles connaissances par des activités de découvertes et la mise en pratique dans un contexte restreint et dans des tâches complexes d'écriture. Il doit passer du geste à la réflexion. De l'autre,

l'enseignant, par une évaluation formative, doit ajuster les contraintes selon les individus.

4.2.3 *La phase de maîtrise*

Dans la période de maîtrise, l'enfant est apte à écrire un texte en utilisant des stratégies enseignées en fonction des problèmes éprouvés, et cela, selon son niveau de compétence. Cette période vise l'évaluation des compétences scripturales des élèves par l'observation des productions terminées. L'enseignant s'appuie sur une évaluation plus traditionnelle pour établir l'écart entre le texte et la norme fixée.

Cette phase peut aussi être destinée à la préparation d'examens universels. Les contextes proposés et la grille d'évaluation sont semblables aux normes fixées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. L'élève, garant de ses acquis des deux périodes précédentes, doit, à cette étape, s'adapter à des activités qui sont limitées dans le temps et aux contraintes dictées par des consignes qui ne font pas appel nécessairement à des contextes signifiants pour lui. Ces projets d'écriture sont souvent dénaturés par leur nature d'épreuve unifiée (Reuter, 2005). Le scripteur doit donc s'habituer à performer dans ces nouvelles conditions.

En somme, ce n'est qu'à la fin d'un programme d'entraînement qu'un texte doit être évalué dans sa finalité, autrement, ce sont les textes intermédiaires qui font objet de suivi. De plus, il faut prévoir un temps pour permettre aux élèves de s'habituer à des contraintes de production.

4.3 La relation entre les principes d'entraînement à l'écriture et les paramètres d'entraînement

Les paramètres d'entraînement sont des éléments qui influencent la quantité et la qualité des textes écrits par de jeunes scripteurs. Leur appropriation est influencée par les principes d'entraînement. Ainsi, nous avons sélectionné dans les habiletés de base, le geste graphomoteur, l'accès à l'orthographe et la lecture-rédaction.

Finalement, nous ajoutons les connaissances sur le processus d'écriture et sur les genres scolaires.

4.3.1 *Le geste graphomoteur*

Le geste graphomoteur demande un enseignement systématique pour développer un mouvement précis. Lors d'une étude auprès de 110 élèves de première année du primaire, Graham, Harris et Fink (2000) montrent l'importance d'un enseignement formel qui inclut la modélisation. En effet, les élèves qui ont reçu des mini-leçons sur la calligraphie ont fait de plus grands progrès dans l'apprentissage de l'orthographe que les élèves qui ont reçu des leçons sur la phonologie. Par contre, selon Schlagal (2007), il faut considérer la calligraphie comme une activité spécifique qui se distingue de l'écriture de texte. Il avance aussi que « [...] la modélisation de la formation des lettres par l'enseignant est une partie importante dans les activités didactiques » (p. 197). En fait, pour le scripteur débutant, les directives verbales tout comme la représentation visuelle des lettres sont deux éléments qui favorisent le développement de cette habileté (Graham, Harris et Fink, 2000). Ces observations sont aussi reprises par Pallaud (2003) qui ajoute que l'alternance entre le modèle visuel produit par l'enseignant, les consignes orales et la pratique permet à l'élève de s'appropriier le geste graphomoteur. Cette dernière étude porte sur des élèves de maternelle et de première année. Toutefois, il faut retenir qu'au Québec, à la fin du deuxième ou au début du troisième cycle, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2003), l'apprentissage de l'écriture cursive est préconisé. Il faut donc considérer la modélisation de la formation des lettres pour les deux premiers cycles du primaire puisque, comme le soulignent Graham, Harris et Fink (2000), la calligraphie influence l'accès à l'orthographe.

De plus, Graham, Berninger, Abbott, Abbott et Whitaker (1997) établissent une relation entre la fluidité du geste et la qualité du texte. L'étude porte sur 600 élèves de la première à la sixième année. Cette corrélation reste significative à la fin du deuxième cycle (40 %) et au troisième cycle (30 %).

Au troisième cycle, la transcription des textes à l'ordinateur¹ doit être considérée comme un nouveau médium d'écriture. Il s'agit d'une programmation neuro-musculaire qui facilite la localisation automatique des lettres sur un clavier. Cette nouvelle demande influence les activités d'écriture de la même façon que le geste graphomoteur.

En considérant la progression des enseignements-apprentissages et plus particulièrement celles qui ciblent le développement du geste graphomoteur, nous reconnaissons qu'une chronogénèse qui tient compte de l'augmentation des contraintes est efficace. Graham (2000), Pritchard et Honeycutt (2007) attirent l'attention sur une pratique régulière de la calligraphie chez les élèves du premier cycle. Ils suggèrent des enseignements systématiques qui commencent par l'écriture guidée de la lettre jusqu'à l'écriture de mots et de phrases. Les résultats rapportés par Graham (2000) indiquent que les enseignants qui ont accepté de donner des consignes claires et qui tiennent compte d'une progression des exigences ont obtenu des résultats égaux ou supérieurs à la moyenne ($M=4,70$; $SD=0,84$), tandis que les maîtres qui ont eu une attitude négative face à cette charge croissante ont obtenu des résultats inférieurs à la moyenne ($M=2,95$; $SD=1,08$).

De plus, Graham (2000), Pritchard et Honeycutt (2007) exposent les avantages de l'alternance sur la consolidation du geste graphomoteur et plus généralement dans l'apprentissage de l'écriture. Ces chercheurs avancent qu'un entraînement spécifique à la calligraphie doit s'intégrer dans des tâches complexes. Ils suggèrent aussi de le pondérer par des périodes de repos qui favorisent une appropriation des connaissances. Graham (2000) recommande des activités spécifiques trois fois par semaine, sur une période de 8 à 9 semaines, suivies d'une période de repos dans laquelle cesseront toutes les activités ciblant le développement du geste graphomoteur. De plus, il indique que cette approche donne des résultats qui perdurent dans le temps. En effet, le groupe d'élèves qui ont reçu cet entraînement a

¹ Ceci fait foi de la réalité en 2009, mais à la vitesse de l'intégration des TICS dans les écoles, l'apprentissage de l'écriture sur clavier pourra se faire plus rapidement dans un avenir rapproché.

obtenu de meilleures performances tant sur la fluidité du geste que sur les compétences scripturales par rapport au groupe contrôle qui a eu un enseignement axé sur la conscience phonologique. Ces groupes d'élèves ont été réévalués six mois plus tard, et l'écart était encore significatif.

4.3.2 *L'accès à l'orthographe*

L'accès à l'orthographe s'enseigne par un processus réflexif et non juste par des processus mnémotechniques. Le français n'étant pas un système de notation phonographique, il faut développer chez les élèves des stratégies réflexives qui leur allouent de surpasser la coexistence entre phonographie et sémiographie (Fayol et Jaffré, 2008). En effet, Fayol (2003), dans une recherche empirique auprès d'élèves de 7 à 10 ans, montre que ces derniers ne recourent que très peu à des mécanismes qui favorisent de retrouver en mémoire des associations entre deux termes puisque ces derniers sont très coûteux sur le plan cognitif. Donc, selon David (2003), il importe de construire des savoirs dynamiques qui se développent à la fois par des automatisations et par des processus réflexifs. Ainsi, il revient à l'enseignant de modéliser le travail de réflexion face à l'orthographe lexicale ou grammaticale d'un mot ou d'un groupe de mots. Selon le chercheur, cette approche doit être mise en place dès l'entrée à l'écrit « [...] pour développer l'activité métalinguistique des élèves ; cela suppose un dialogue constant avec l'enseignant » (p. 152).

Elalouf (2006) a aussi mesuré la progression des contraintes d'ordre linguistique. Plane (2006) les définit comme étant « [...] des particularités du système d'écriture employé » (p. 13). Nous les définissons comme l'accès à l'orthographe. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2003), une progression des exigences selon le niveau scolaire de l'apprenant est proposée. Par contre, comme le soulignent Chartrand (2006) et Fayol (2007), l'enseignement de la grammaire a peu d'influence sur la qualité des textes produits. Il faut donc l'associer à des activités globales d'écriture. D'ailleurs, Élalouf (2006) propose une association combinée

« [...] des contraintes d'ordre linguistique, des contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne et des contraintes imposées par le texte produit » (p. 98).

Saada-Robert (2007) favorise une succession de tâches spécifiques et d'activités globales. Elle spécifie qu'« [...] en alternance avec des situations problèmes, des activités spécifiques visent à la consolidation, à la systématisation, voire à l'automatisation des connaissances » (p. 43). La chercheuse établit un lien positif entre le principe d'alternance et les habiletés de base. Elle insiste plus spécifiquement sur l'accès à l'orthographe en développant la conscience phonologique chez les élèves du premier cycle. Graham (2006) et Fayol (2007) exposent la portée d'un entraînement à l'orthographe chez des élèves de la troisième à la sixième année. Ils ont indiqué l'intérêt de travailler à la fois sur cette dimension et sur l'ensemble de la production écrite, et cela, en faisant succéder des enseignements stratégiques, des activités spécifiques et des activités globales d'écriture.

Les activités destinées à l'orthographe et au vocabulaire servent à améliorer la transcription des idées. Berninger (2002) précise que l'orthographe lexicale et grammaticale a peu d'influence sur la qualité des textes produits, mais elle a une influence directe sur la transcription. De plus, la chercheuse précise que les instructions données doivent inclure des notions sur la morphologie et la phonologie. Cette approche ne sert pas uniquement à l'amélioration de l'orthographe, mais aussi à l'augmentation du vocabulaire. Elle recommande ces interventions auprès d'élèves du primaire et du secondaire.

Il faut reconnaître que les enfants se fabriquent naturellement des régularités statistiques à partir de leur expérience de la langue écrite (Brissaud, 2007). Les élèves analysent le système graphique à partir de deux références : leurs connaissances acquises en situation scolaire et leurs propres représentations (Cordary, 2005, dans Brissaud, 2007). Des activités didactiques qui allient réflexion et émergence de régularité pour contrer de fausses conceptions sont recommandées. Pothier et Pothier (2008, p. 6) indiquent :

De fait, si l'orthographe évolue vers plus de logique, davantage de rationalité, moins d'arbitraire, elle devient sans doute accessible à un plus grand nombre.

L'orthographe est un savoir surtout opératoire. La difficulté est donc d'allier connaissances théoriques et mise en pratique. Partant de la prémisse que l'acquisition de l'orthographe se fait sur une période de dix ans (Brissaud, 2007), un programme d'entraînement doit respecter l'évolution des différentes acquisitions. Brissaud (2007) en nomme quelques-unes : le pluriel automatisé se fait à 13 et 14 ans, l'accord de proximités vers 10 ans et les phénomènes de surgénéralisation restent présents tout au long du primaire. Il existe ainsi des temps d'acquisition pour chacun des différents éléments de l'orthographe.

À partir des épreuves nationales en France, Cogis et Brissaud (2003) analysent les résultats concernant l'accord du verbe chez des élèves de 6 à 14 ans. Elles identifient qu'une très faible portion des élèves du deuxième cycle (6,3 %) parviennent à accorder correctement le verbe avec le sujet. Cependant, elles soulignent une progression lente, mais marquée de l'application de la règle qui régit cette relation. En effet, 45,7 % des élèves du troisième cycle l'orthographient correctement. Pour faciliter cette évolution, les chercheuses suggèrent une approche réfléchie de la langue. Elles abordent la construction des savoirs par la confrontation des conceptions initiales des élèves et par la mise en évidence des régularités de la langue dans le but de développer des compétences réflexives, d'où l'importance d'établir un système d'étayage qui respecte les processus d'acquisition du système d'écriture.

Des recherches de didactiques expérimentales (Rieben, 2003; Morin *et al.*, 2006) proposent une approche intégrée pour augmenter les compétences orthographiques. Rieben (2003) constate l'efficacité de cette approche particulièrement chez les élèves du troisième cycle, tandis que Morin *et al.* (2005) ont montré que cette approche pouvait aussi être efficace au premier cycle du primaire.

Depuis les dernières années, les recherches sur l'apprentissage de l'orthographe se sont multipliées (Brissaud, 2007). Le caractère développemental de son acquisition semble faire consensus. De plus, que ce soit des recherches qui s'appuient sur un paradigme cognitiviste (Cogis et Brissaud, 2003; Brissaud, 2007, Jaffré, 2003a) ou pluridisciplinaire (Morin *et al.*, 2006; David, 2003; Rieben, 2003), une approche réflexive de la langue est suggérée.

En enseignant les régularités orthographiques par un travail réflexif, il est possible d'augmenter simultanément l'orthographe et le vocabulaire. Plus ce dernier devient exhaustif et précis, plus la transcription de la pensée en mots en est facilitée.

4.3.3 *La lecture-rédaction*

La lecture-rédaction doit aussi faire partie des apprentissages. Elle est essentielle puisqu'elle permet au scripteur de faire un retour sur son texte. Mc Cutchen (2006) montre que les élèves du primaire n'ont pas les habiletés pour faire des correctifs sur la macrostructure du texte produit, ils s'attardent donc sur une correction phrase par phrase. Cette situation est due à une difficulté à prendre une distance avec leurs compositions. Ainsi, pour favoriser cette réflexion sur la cohérence du texte, Graham *et al.*(2007) favorisent un échange entre l'enseignant et l'élève. La modélisation est une technique qui, incorporée à des activités didactiques, peut être utilisée pour développer la métacognition.

Pour augmenter la distance entre le texte et l'élève, Nadon (2007) propose d'avoir plusieurs textes en production simultanément, ce qui favorise le retour sur l'un d'entre eux plusieurs jours plus tard. Ainsi, l'élève n'a plus l'information en mémoire et peut identifier les problèmes de cohérence. Fabre-Cols (2000) propose la lecture à haute voix comme une première piste d'interprétation. Cette lecture fait apparaître des erreurs qui peuvent devenir l'objet d'un dialogue pédagogique. Selon la chercheuse, «[...] la lecture à haute voix permet de clarifier une part des obscurités

contenues dans les productions de débutants » (p. 41). Elle suggère de la faire en petit groupe d'élèves pour créer un mélange d'intériorité et de coopération.

Au travers un travail collectif ou en modélisant les interventions, l'enseignant amène son groupe d'élèves à se questionner sur un texte en production. Cette approche est facilitante puisque les élèves n'ont pas besoin de changer de posture. Plus ces échanges sont fréquents en cours de production, plus le travail de réécriture est dirigé par l'exposition des problèmes et permet l'émergence de solutions. Dans ce contexte, l'ajout de contraintes se fait naturellement et le travail des différentes versions en est facilité. Par exemple, pendant l'écriture, l'enseignant peut prendre les textes des élèves et les lire. En général, les élèves adorent entendre leur histoire et si l'enseignant les questionne et qu'il encourage la poursuite de l'écriture par des interrogations, il suscite l'émergence d'un processus réflexif et le goût de continuer l'écriture.

La communication entre le maître et les élèves peut aussi se faire par l'intermédiaire de l'annotation (Bishop, 2005). Par cette technique, l'enseignant aide les enfants à résoudre des problèmes grâce à la formulation de questions ou par l'offre de différentes solutions.

Enfin, les séances d'enseignement qui portent sur la lecture-rédaction facilitent l'appropriation des stratégies de révision. MacArthur (2007) rapporte la relation étroite entre la capacité à réviser et les compétences en lecture. Dès lors, il recommande pour des élèves du deuxième et troisième cycles un perfectionnement de cette habileté, et cela, en amont de l'introduction des stratégies de révision.

4.3.4 Les connaissances du processus d'écriture et des genres scolaires

Une des grandes complexités dans l'enseignement de l'écriture est de mettre en place des activités didactiques qui favorisent une utilisation dynamique du processus d'écriture (Simard, 1995 b). En effet, l'écriture implique une série de sous-processus mentaux qui s'actionnent simultanément (Hayes, 1998), mais dans les

manuels scolaires, elle est présentée comme un processus étapiste. Pour contourner cette réalité, Pritchard et Honeycutt (2007) préconisent la modélisation comme moyen pour concrétiser les interactions lors de l'écriture d'un texte. Ainsi, le type de modélisation utilisé dans les situations précédentes provenait de la verbalisation des activités cognitives et l'enseignant en était l'initiateur.

Pour favoriser l'appropriation du processus, différentes stratégies utilisées lors de l'écriture de textes sont introduites. Bucheton et Chabanne (2003) parlent de postures. Ils les définissent comme étant « [...] une sorte de réservoir de stratégies adoptées pour résoudre les problèmes d'écriture » (p. 129). Ils constatent que les bons scripteurs utilisent une grande variété de postures selon les contextes et les problèmes éprouvés. Les élèves en difficulté, au contraire, n'en utilisent qu'un nombre réduit, d'où l'importance de présenter une grande variété de stratégies et de situations problèmes, tout en laissant un temps suffisant pour se les approprier.

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2003), les approches pédagogiques à privilégier ne sont pas dictées, mais une liste de stratégies que l'enfant doit utiliser y est présentée.

Pour les utiliser aux moments opportuns, l'élève doit être confronté à différentes situations d'écriture qui ne demandent pas la même difficulté sur les plans cognitif et linguistique. Il doit donc s'ajuster à la diversité des tâches écrites. Chabanne (2002) identifie l'invention de récit, les notes d'observations, le résumé, les réponses à des questions et la discussion d'un document comme des exemples de situations variées d'écriture en milieu scolaire.

Fayol (2007) suggère des activités qui associent les connaissances des genres scolaires et des stratégies de planification. Il propose aussi pour des élèves de la troisième à la sixième année de combiner des séances de révision avec des activités d'organisation. Graham, MacArthur et Fitzgerald (2006) montrent dans une étude auprès d'élèves de la troisième à la sixième année du primaire l'importance d'agencer

des stratégies de révision avec des stratégies de planification tout en détaillant les attentes de l'enseignant. Selon les auteurs, les interventions directes qui mettent en relation ces deux sous-processus augmentent à la fois la qualité et la quantité du texte produit. Les activités didactiques devront donc toucher à la fois ces deux composantes et les activer en alternance pour stimuler le dynamisme du processus d'écriture.

Donavan et Smolkin (2006) s'intéressent particulièrement à la complémentarité de la connaissance de la structure du texte et le processus de planification. D'après ces chercheurs, dans une recherche théorique qui fait état d'un ensemble d'études sur la connaissance des genres scolaires et les compétences scripturales des élèves, il est possible d'établir une corrélation entre la connaissance de la grammaire textuelle et une amélioration de la structure et l'organisation des productions écrites des scripteurs. Elles montrent aussi son influence positive sur la cohérence des textes produits. De plus, les chercheuses avancent que l'enseignement précoce et continu de différents genres scolaires assure une meilleure compréhension en lecture et en écriture. Elles proposent donc une introduction aux genres scolaires dès l'entrée à l'école primaire et elle doit se poursuivre tout au long de la scolarisation élémentaire. Toutefois, elles reconnaissent que peu de recherches spécifient les genres à prioriser et le temps optimal pour produire les meilleurs résultats.

Fayol (2007) avise que chaque association doit tenir compte à la fois des charges exigées à la mémoire de travail et de la capacité limitée de l'attention des élèves. Finalement, McCutchen (2006) précise que le coût cognitif de chacune des demandes doit être considéré puisqu'il affecte directement la capacité d'y associer d'autres paramètres d'entraînement. Ces agencements sont faits selon le niveau de compétence de l'enfant et des objectifs définis dans des activités didactiques.

Lorsque nous abordons les connaissances des genres scolaires, nous faisons référence à l'utilisation d'un modèle. Nous reprenons donc la définition de Reuter

(2007) qui caractérise les genres scolaires comme « [...] une pratique discursive répétée en situation académique » (p. 13). Le chercheur ajoute que le choix du type de texte en situation scolaire dépend des objectifs poursuivis. Garcia-Debanco, Plane et Roger (2003, p. 339) définissent ce concept par :

Le classement des textes en fonction de traits communs repérés. Il existe de nombreuses typologies de textes fondées sur des principes de catégorisation différents.

Elles nomment les plus fréquents à l'école : le type de texte narratif qui inclut, entre autres, les contes, les romans, les nouvelles, les publicités, les reportages et les bandes dessinées; le type de texte descriptif qui se retrouve à l'intérieur des romans, des guides touristiques, etc.; le type de texte explicatif qui a pour fonction de faire comprendre quelque chose, par exemple, les discours scientifiques ou les règles de grammaire; le type textuel argumentatif que nous retrouvons dans les débats et les publicités. Il vise à convaincre son lecteur de la véracité d'un message; le type textuel injonctif fait référence aux recettes de cuisine, les règles d'un jeu et les consignes; finalement, le type de texte rhétorique où les jeux de mots et les rythmes sont déterminants tels que les poèmes, les proses poétiques, les chansons, les slogans...

Oriol-Boyer (2004) propose la littérature pour la jeunesse comme textes de base. La chercheuse ajoute « [...] que l'on peut utiliser certains d'entre eux [textes pour enfants] dans une didactique de l'écriture dont la cohérence élaborée permet l'articulation des apprentissages » (p. 19). Ainsi, la littérature pour la jeunesse sert de genre de référence pour initier le genre enseigné. Elle ajoute que cette approche permet à l'élève de s'appuyer sur la structure narrative d'un texte pour, par la suite, générer de la cohérence dans son propre texte.

Nous proposons l'utilisation de la littérature pour la jeunesse comme outil de médiation entre les connaissances abordées et la concrétisation des savoirs. Morin, Montésinos-Gelet, Parent, Prévost, Charron. Ling et Valiquette (2006) prétendent qu'une approche intégrée de l'écrit, qui fait appel à la littérature pour la jeunesse,

peut améliorer les performances en écriture chez des élèves de première année. Dans une étude faite auprès de 93 élèves, un groupe expérimental a reçu un enseignement visant à développer les compétences langagières à l'écrit. Toutes les séquences didactiques proposées favorisent le recours à des livres pour la jeunesse. À la suite de cet encadrement, les chercheuses indiquent une progression marquée chez le groupe expérimental, ce qui tend à montrer que cette approche didactique améliore les compétences scripturales.

Les livres de littérature pour la jeunesse peuvent être utiles, entre autres, pour développer chez les élèves le concept de la structure narrative. La grammaire du récit est une source importante d'information, car plus les élèves sont exposés à la littérature pour la jeunesse, plus ce concept se précise (Duguay, 1996). Ils viennent à comprendre que des récits, comme les contes, les romans, les nouvelles, sont organisés de façon prévisible et les élèves deviennent aptes à décrire des schémas narratifs. Cette approche a aussi de l'incidence sur la qualité de la syntaxe, le choix du vocabulaire, l'organisation des histoires et la description des personnages, des lieux ou des événements (Giasson, 2005).

En somme, avant la préparation de la progression des enseignements, il faut considérer toutes les interactions entre les principes d'entraînement, les paramètres et le processus d'écriture du scripteur. Nous résumons les différentes possibilités par les résultats de recherche de Reuter (2007) qui établit que des activités agencant le geste graphomoteur, l'accès à l'orthographe et la lecture-rédaction favorisent la longueur du texte, tandis que des séances d'enseignement qui encouragent la mixité entre les paramètres d'entraînement augmentent la qualité des productions. Rijlaarsdam et van den Bergh (2006) indiquent qu'une notion travaillée isolément n'améliore pas la qualité des textes produits si elle n'est pas introduite dans une tâche globale d'écriture. Donc, la succession de la pratique et de l'acquisition de nouvelles connaissances favorisent le développement des compétences scripturales.

Ainsi, selon les objectifs pédagogiques, les compétences à développer et les attentes de fin de cycle, l'organisation des contenus d'apprentissage diffèrent. Au premier cycle du primaire, une attention particulière doit être portée aux habiletés de base pour encourager une appropriation de l'écriture (Nadon, 2007; Pritchard et Honeycutt, 2007; Graham, Harris et Fink, 2000). Au cycle supérieur, l'attention sera portée sur les connaissances du processus d'écriture et des genres scolaires (Reuter, 2007; Graham, MacArthur et Fitzgerald, 2006)

La reconnaissance de ce réseau d'influences entre les principes d'entraînement et des paramètres guidera l'élaboration des composantes d'un programme d'entraînement à l'écriture. Dès lors, la progression des enseignements se fera en respectant ces règles qui influencent l'organisation, le temps et la fréquence des activités d'écriture. Toutefois, un programme d'entraînement ne peut exister sans un scripteur ou un groupe d'élèves à entraîner puisque le temps consenti à chacune des phases de la progression des enseignements dépend des compétences scripturales des apprenants.

5. DES EXEMPLES DE PROGRAMMES D'ENTRAÎNEMENT

Pour chacun des cycles, nous donnons un exemple de programme d'entraînement pour l'apprentissage de l'écriture d'un texte. Pour contextualiser l'exercice, nous choisissons un genre scolaire différent et, ainsi, nous exposons la progression des enseignements. Au premier cycle, nous optons pour la comptine, au deuxième cycle, pour le texte informatif et, finalement au troisième cycle, nous proposons la légende.

5.1 L'écriture à partir de la comptine au premier cycle

Les comptines sont souvent utilisées pour développer les compétences langagières au préscolaire et au premier cycle du primaire. Elles se définissent par des textes courts et simples accompagnés d'une mélodie rythmique qui en facilite la mémorisation (Renard, 2002). Les enfants les utilisent dans des jeux pour choisir celui qui sera élu ou éliminé. Pensons à « ma petite vache a mal aux pattes... » qui est connue de la majorité des enfants du Québec. Les comptines appartiennent à la tradition orale et c'est ainsi qu'elles sont enseignées.

Les comptines ont des caractéristiques qui les distinguent des autres genres scolaires. Le rythme et la sonorité font partie de leurs particularités, c'est pourquoi elles sont souvent accompagnées d'une gestuelle qui leur est propre. De plus, le texte est ponctué de jeux de mots et d'invention de sonorités telle : « Am stram gram, pic et pic et colégram... ». Nous retrouvons aussi des onomatopées, « Atchoum! Le soleil s'est caché... ». Les rimes et les phonèmes répétés font aussi partie de leurs caractéristiques, par exemple, « Un hibou bou-bou, à genoux nou-nou, lance des cailloux you-you... ». Les comptines sont populaires auprès des enfants puisqu'elles sont drôles, cocasses et parsemées d'illogismes comme « J'habite une maison citrouille, rapetipeton, le soleil est rond, j'aime les grenouilles, et la pluie qui mouille, et l'omelette aux hannetons » (Renard, 2002).

Les comptines font donc partie de la vie des enfants depuis leur entrée à la garderie. Ils en connaissent plusieurs et ils sont aptes à décrire leurs principales caractéristiques. Donc leur utilisation n'est pas d'initier les élèves à un nouveau genre scolaire, mais d'en profiter pour développer le geste graphomoteur, la phonologie, le vocabulaire et le plaisir de jouer avec les mots et les sons. Il est possible d'écrire plusieurs textes courts tout en faisant une révision des phonèmes. Ainsi, la progression des enseignements se répartira sur les trois phases tout en incluant dans la chronogénèse un temps important pour la période d'initiation. Le tableau qui suit illustre cette organisation.

Tableau 2
L'écriture à partir de la comptine au premier cycle

La comptine	
Lecture et écoute	Avant et pendant l'écriture
Savoirs essentiels du <i>Programme de formation de l'école québécoise (2003)</i>	Sonorité, répétition, onomatopée, allitération, rime, utilisation du vocabulaire, élément lié à la phrase, son/graphie
Écriture	Jeux d'écriture variés Exploration et découverte Écriture de comptines
Habilités de base et processus d'écriture	Geste graphomoteur Accès à l'orthographe Planification et génération de texte
Phases d'entraînement	Initiation, appropriation et maîtrise
Finalité	Spectacle de fin d'année ou document audio

La lecture et l'écoute jouent un rôle de découverte et d'appropriation. Nous voulons spécifier qu'elles sont intégrées à chacune des phases du programme d'entraînement. De plus, nous voulons aussi préciser que les savoirs essentiels sont les objets d'évaluation et que les textes produits doivent avoir une finalité stimulante pour les élèves. Finalement, dans la prochaine partie, nous décrivons les trois phases du programme d'entraînement pour montrer l'intégration des éléments cités en amont : celles de l'initiation, de l'appropriation et de la maîtrise.

5.1.1 *La phase d'initiation*

À cette période, il importe de développer de l'aisance pour favoriser la prise de risque et pour accroître des prédispositions aux apprentissages. Cette phase devra être d'une durée d'au moins quatre semaines pour avoir entre seize et vingt périodes d'écriture spécifiques.

Voici donc les trois étapes didactiques pour atteindre les objectifs fixés. La première est la modélisation. En fait, le maître veut faire émerger les connaissances antérieures sur les comptines. Les élèves tentent donc d'en décrire les caractéristiques. Pour y arriver, le maître fait écouter des comptines avec et sans musique. Les élèves discutent des similarités et des différences entre les textes entendus. L'enseignant les guide dans leurs observations, mais comme c'est un genre connu, les élèves n'auront pas trop de difficultés à en faire ressortir les principales caractéristiques.

L'instituteur peut introduire la notion de rythme en faisant compter les syllabes dans chacun des vers. Les comptines ne suivent pas de règles prédéfinies, il y a plusieurs variations. Les élèves peuvent découvrir que le rythme est donné par le nombre de syllabes ou par la sonorité des phonèmes qui se répètent. Ils ont donc un modèle de référence pour commencer l'écriture.

La deuxième étape est l'alternance entre l'écriture modélisée par le maître, l'écriture collaborative et les essais individuels. Dans un premier temps, le groupe d'élèves écrit une comptine en se donnant comme contrainte un son. Ainsi, les élèves avec l'enseignant élaborent une banque de mots. De cette façon, les élèves peuvent partager leurs stratégies phonologiques. Par la suite, ils trient les mots en trois catégories : les noms, les adjectifs et les verbes. L'enseignant les guide dans cette classification puisque ces notions ne sont pas encore acquises. Finalement, l'heure de la composition commence. Les élèves commencent la comptine avec un vers, puis ils enchaînent avec les suivants. La comptine est un genre intéressant puisqu'elle peut

être complètement illogique. Le rythme et la sonorité deviennent la priorité, le côté loufoque est mis au premier plan.

Par la suite, les élèves, en groupes de deux ou trois, inventent des comptines avec la même banque de mots ou une autre élaborée ensemble. Des contraintes de sonorité peuvent être établies, par exemple, le son de départ de tous les mots doit être le même. Cette nouvelle demande facilite l'introduction à l'utilisation du dictionnaire. Par la suite, l'enseignant observe les scripteurs pour ajuster ses futures interventions. Une fois les textes remis, le maître les lit à la classe. Cette étape est importante, car avec de l'intonation, il fait ressortir les tournures intéressantes dans chacune des productions. Cette étape fait émerger le plaisir d'écrire pour être entendu.

Finalement, l'enfant essaie seul d'écrire une comptine. Les contraintes varient selon les individus. L'enseignant peut préciser un aspect phonétique ou rythmique, et ce, pour chaque élève. Ces variations permettent une approche différenciée, mais surtout, elle encourage la prise de risque en donnant un défi spécifique.

Ces étapes ne doivent pas être perçues comme successives, bien au contraire, puisque chaque activité doit correspondre au besoin du groupe d'élèves, d'où l'importance des observations structurées et des annotations.

5.1.2 La phase d'appropriation

À cette deuxième phase, l'enfant s'approprie l'écriture de la comptine. Le contenu didactique alterne entre des mini-leçons, des exercices, l'écriture et l'écoute de comptines. Les enseignements portent, entre autres, sur la phonologie, le vocabulaire, les régularités orthographiques et sur différentes façons de jouer avec les mots. D'un côté, les exercices permettent d'explorer les notions tout en se les appropriant. De l'autre, l'écriture d'une comptine vise à introduire les nouvelles connaissances dans une tâche complexe. Puis, les lectures donnent des modèles de rythme, de sonorité et de structures de phrase. Cette période dure de trois à quatre semaines pour obtenir entre neuf et douze séances d'écriture spécifique.

En somme, à cette période, les principes d'entraînement impliqués sont la cohérence, la charge croissante et l'alternance. L'enseignant doit faire vivre différentes situations d'apprentissage, d'écriture, de lecture et d'écoute.

5.1.3 *La phase de maîtrise*

Après plus de huit semaines à écrire des comptines et à acquérir des connaissances, l'enfant entre dans la troisième phase, soit celle de maîtrise. Il est maintenant apte à composer seul des comptines en utilisant les stratégies proposées. De plus, il joue avec les sonorités et recherche le rythme.

L'enseignant peut maintenant évaluer le travail final en proposant l'écriture d'une comptine. Il doit toutefois ajuster les contraintes de façon singulière. La finalité de cette tâche peut être diverse, mais elle doit rester significative pour les élèves. Nous proposons ainsi de créer un document audio de comptines ou de faire un spectacle. Il ne faut pas oublier que la comptine est un genre qui appartient à la tradition orale, alors il faut donner aux élèves la possibilité de la réciter.

Cette phase est la plus brève, elle dure une ou deux semaines. Les périodes d'écriture sont courtes, mais quotidiennes pour permettre aux scripteurs de prendre du recul sur leur texte en production afin d'avoir un regard critique. Les échanges entre pairs sont aussi encouragés pour stimuler l'émergence d'idées, pour favoriser une lecture-écriture du texte et pour aider à la révision.

Cette progression des enseignements respecte la chronogénèse qui attribue un temps d'initiation et d'appropriation de huit semaines et, finalement, une période plus courte, de deux semaines, à la phase de maîtrise.

Dans ce contexte, les activités didactiques sont ajustées en fonction du groupe d'élèves, ce qui signifie qu'elles varient selon les observations de l'enseignant. Les agencements respectent les principes d'entraînement pour optimiser les

apprentissages. Ce sont ces aménagements et l'étalage dans le temps des différentes phases qui caractérisent un programme d'entraînement.

5.2 L'écriture à partir du texte informatif au deuxième cycle

Pour le deuxième cycle, nous avons choisi le texte informatif puisqu'il est fortement exploité en classe du primaire. Son principal objectif est d'apporter des connaissances et de renseigner son lecteur sur un sujet donné. Il ne s'agit donc pas d'une analyse du thème abordé, mais d'une présentation de certaines facettes. Le contenu se développe en répondant aux questions « qui, quoi, comment, où, quand? ».

Parmi les caractéristiques de ce genre, nous retrouvons l'absence d'indices de la personne, l'emploi du présent de l'indicatif, des marqueurs de relation de type chronologique et un vocabulaire concret. Lerch (2005) ajoute que « le texte informatif [...] se caractérise par la transmission neutre d'informations dans divers domaines » (p.13).

Il faut souligner que l'organisation du texte est aussi une particularité importante. En effet, sa mise en pages est souvent définie par un texte disposé en colonnes et par des encadrements d'images ou de graphiques. De plus, les caractères typographiques qui varient mettent en évidence des éléments importants, apparaissant ainsi des caractères gras et italiques, des mots en majuscules et des points de caractères différents. Finalement, sa présentation se distingue par le titrage : des titres, des surtitres, des sous-titres et des intertitres en facilitent la lecture.

La démarche didactique proposée pour l'écriture de ce type de texte est souvent la même, c'est-à-dire à partir d'une recherche de renseignements, les scripteurs en sélectionnent quelques-uns et écrivent un texte pour exposer ses découvertes. Toutefois, une difficulté pour les élèves du primaire est de s'approprier l'information et de la transcrire sans faire une copie directe (Wither, 2006). Nous considérons qu'il est important pour stimuler le plaisir et la créativité de varier les

supports de présentation. Nous travaillons donc sur ces deux aspects pour développer les compétences scripturales des élèves. Au tableau 3, une synthèse de la progression des enseignements est présentée.

Tableau 3
L'écriture à partir du texte informatif au deuxième cycle

Le texte informatif	
Lecture, écoute et visionnement	Avant et pendant l'écriture
Savoirs essentiels et stratégiques du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (MÉLS, 2003)	Utilisation d'éléments caractéristiques du genre Sujet central subdivisé en différents aspects Schémas, tableaux, encarts Titres, sous-titres et intertitres Utilisation de marqueurs de relation Exploration et utilisation du vocabulaire Précision de l'intention d'écriture Carte d'exploration Appropriation de l'information pour en faire un écrit spécifique Repérage des passages à reformuler
Écriture	Pastiche, jeux d'écriture
Habiletés de base	Accès à l'orthographe Lecture-rédaction
Processus d'écriture	Planification et révision
Finalité	Exposition scientifique sur l'alimentation

5.2.1 La phase d'initiation

Les élèves connaissent peu ce type de texte même si plusieurs revues et livres s'y consacrent. Ainsi, il importe de vérifier leurs connaissances antérieures. L'utilisation de revues scientifiques pour élèves est un bon point de départ pour faire émerger les caractéristiques de mise en pages du texte. En effet, les articles y sont souvent disposés de manière originale dans le but d'attirer l'attention du lecteur, et

chaque présentation diffère. Cette diversité est riche puisqu'elle offre aux élèves plusieurs modèles d'agencement de contenu. La lecture de textes informatifs présentés sous plusieurs formes est donc notre porte d'entrée pour l'élaboration des connaissances.

Dans cette phase d'initiation, nous nous éloignons de la démarche scolaire traditionnelle de l'écriture pour une approche ludique. En effet, puisque la grande difficulté est de s'approprier l'information et de la transmettre sous une forme originale, nous offrons plusieurs séances d'écriture mettant en valeur cet élément.

C'est ainsi que nous favorisons l'utilisation d'une technique combinatoire pour donner un ton au texte. « L'idée de combinatoire dans l'acte de créer est de mettre ensemble des entités existantes pour créer du neuf » (Pochon, 2005, p.2). Ainsi, nous choisissons des informations que l'enfant maîtrise déjà et nous les associons à des styles particuliers. Ces activités donnent des textes drôles, imaginatifs et informatifs. Par exemple, en écriture collaborative, les élèves rédigent un texte pour enseigner une règle de grammaire en utilisant le langage d'une nouvelle sportive. Chaque jour, les élèves s'amuse à exposer un contenu notionnel en utilisant des tournures de phrases qui s'éloignent de celles utilisées dans les livres de référence.

L'enseignant lit les productions pour montrer la diversité des styles. Son rôle est de mettre en valeur l'exactitude des informations et l'originalité des présentations. Il adopte donc une posture d'interprète des textes (Sorin, 2006). Ces activités peuvent être variées, mais l'objectif est de créer une distance entre l'information lue et sa transmission par un texte écrit. L'écriture en équipe offre aux élèves des occasions de discuter de l'exactitude du contenu livré lorsqu'ils le transcrivent sous une autre forme.

Pour réussir à développer de l'aisance et du plaisir à jouer avec un contenu informatif, ces exercices sont faits quotidiennement pendant quatre semaines pour offrir entre 16 et 20 séances d'écriture.

5.2.2 *L'appropriation*

L'enfant initié à la transcription de l'information sous une forme originale doit maintenant parfaire ses connaissances sur ce type de texte. En effet, il est maintenant prêt à écrire un texte qui se rapproche de ses lectures. Cette étape sera ponctuée de mini-leçons sur les caractéristiques, sur les stratégies de sélection et sur l'organisation de l'information, sur le vocabulaire et sur l'utilisation de certains marqueurs de relation. Un espace est aussi réservé pour l'écriture collaborative et la lecture de revues ou de livres documentaires.

Le texte informatif, par ses caractéristiques de titrage, offre déjà une plateforme bien définie pour son écriture. En effet, au début, l'objectif est de faire découvrir aux élèves le rôle du titre, des surtitres, des intertitres et des sous-titres. Plusieurs ateliers peuvent être mis en place pour en faciliter leur appropriation. Par exemple, un texte découpé est donné aux élèves, le titre et les sous-titres ont toutefois été enlevés. En groupe d'élèves, ils recollent les paragraphes sur une feuille en refaisant le titrage. Certaines contraintes peuvent être ajoutées telle l'insertion d'images ou d'encadrés, l'utilisation de différentes typographies, etc.

Par la suite, les élèves peuvent écrire en groupe un texte à partir d'informations reçues. L'avantage de l'écriture collaborative, dans ce contexte, est de favoriser les échanges pour permettre aux scripteurs de prendre une distance entre leurs lectures et leur écriture. Tous les élèves trouvent des informations sur un aspect d'un sujet significatif. Après, ils doivent les partager oralement à leurs coéquipiers. Finalement, ensemble, ils écrivent une introduction, puis individuellement, ils écrivent un paragraphe sur le contenu trouvé. Ce dernier est revu et discuté par les pairs pour s'assurer de l'exactitude du contenu. L'enseignant doit fournir de grandes feuilles pour que les scripteurs puissent insérer des images, disposer le texte en

colonnes et, finalement, jouer avec les typographies pour en améliorer l'apparence. En somme, ils travaillent à la fois sur le contenu et la forme du texte. Par la suite, ces textes sont présentés à tous les élèves de la classe.

Dans cette démarche, il importe aussi de montrer d'autres types de textes informatifs qui vont à l'encontre des présentations traditionnelles. En effet, pour éviter une généralisation, l'enseignant doit proposer d'autres avenues. Le texte informatif vise toujours à renseigner sur un sujet donné, mais sa présentation peut varier. La collection «Savais-tu?» en est un bon exemple. Écrits par Bergeron et illustrés par Sampar, ces livres pour la jeunesse offrent de l'information sous forme de questions et de bandes dessinées humoristiques. Toujours dans l'optique de se distancier de l'information lue pour la reformuler par des phrases originales, l'enseignant propose aux élèves de faire des livres sous la forme des « Savais-tu? ». En groupe, ils inventent des questions dans lesquelles l'information est incluse; ils font aussi une bande dessinée qui les accompagne.

Les élèves peuvent aussi faire l'inventaire des textes informatifs qui les entourent. Ils découvriront les modes d'emploi d'un jeu, le contenu extérieur des boîtes de céréales, les horaires d'autobus, les directions pour une nouvelle destination, etc. En fait l'important est de leur montrer la diversité et la fréquence avec laquelle nous sommes en contact avec des textes qui visent à nous informer.

Ainsi, le maître alterne entre la lecture de livres, les notions grammaticales, les connaissances propres à ce genre et les ateliers d'écriture. L'agencement des contenus notionnels et stratégiques doit faciliter la transcription des idées en mots écrits. En somme, l'écriture collaborative est au cœur de cette étape puisque les pairs donnent une rétroaction rapide sur le texte en cours. Ils discutent aussi de l'application des stratégies proposées en situation de résolution de problème et ils offrent un modèle de leur processus d'écriture. Toutes ces activités se déroulent sur une période de trois à quatre semaines, le temps est ici un facteur favorisant l'appropriation.

5.2.3 *La phase de maîtrise*

Jusqu'à présent, les situations d'enseignement et d'apprentissage ont été variées, ce qui a permis de développer les compétences scripturales des élèves. À cette étape, l'enseignant peut introduire un projet d'écriture qui donne une occasion aux élèves de mettre à profit leurs nouveaux savoirs et savoir-faire.

L'enseignant doit déterminer une finalité signifiante ainsi que des critères d'évaluation qui sont basés sur les notions abordées en classe. Par exemple, dans le cadre du cours de science, les élèves peuvent faire un texte sur leur découverte en alimentation. Une exposition est organisée et les élèves choisissent un support de présentation. Ainsi, certains peuvent opter pour la fabrication d'un jeu et en écrire les règlements, tandis que d'autres peuvent utiliser une boîte de conserve pour afficher les informations retenues. En fait, aucune contrainte d'ordre physique n'est fixée, ce qui favorisera la singularité des kiosques tout comme l'augmentation de la motivation.

L'évaluation à cette étape est sommative et ne traite que des savoirs essentiels et stratégiques du *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2003). L'enseignant doit élaborer une grille, la distribuer aux élèves au début de l'activité et en discuter avec eux. Un temps suffisant doit être accordé pour qu'ils puissent concevoir et mener à terme leur projet.

5.3 **L'écriture à partir de la légende au troisième cycle**

La légende est un texte narratif qui peut faire appel au fantastique. Elle « [...] est liée à un élément précis (lieu, objet, personnage historique, etc.) qu'elle insère dans le monde quotidien » (Pilote, 2007). Effectivement, ces histoires contiennent souvent des faits véridiques qui sont, par la suite, transformés ou amplifiés par des éléments inventés par l'auteur. Comme le signifie Pilote (2007), elles relèvent du mythe populaire. Ces récits se situent donc à la frontière entre le réel, les croyances et l'imaginaire.

Ce genre est particulièrement intéressant à travailler au troisième cycle, car même si ces histoires recourent à des éléments mythiques, le récit donne l'impression que les événements auraient pu réellement se passer. Cette caractéristique oblige les élèves à modifier une réalité en s'assurant de la cohérence entre les faits pour permettre aux lecteurs de croire à une nouvelle interprétation d'une situation.

Ainsi, l'enseignant construit la progression des enseignements autour de la connaissance du genre, des composantes du récit, des stratégies de planification et de révision.

Tableau 4
L'écriture à partir de la légende au troisième cycle

La légende	
Lecture, écoute et visite d'un conteur	Lecture avant et pendant l'écriture
Savoirs essentiels et stratégiques du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (MÉLS, 2003)	Personnages, temps et lieux du récit Valeurs et stéréotypes Allusions et sous-entendus Métaphore Relations causes/conséquences, problèmes/solutions, sentiments/ attitudes
Écriture	Atelier d'écriture, écriture collaborative
Habiletés de base	Accès à l'orthographe
Processus d'écriture	Planification et révision
Finalité	Soirée à l'école, lecture des légendes comme le font certains conteurs.

5.3.1 La phase d'initiation

La légende fait partie de la tradition orale au Québec, mais les élèves y sont peu familiers. Elle n'est pas un des genres lus spontanément en classe, ainsi les élèves ont peu de connaissances antérieures. C'est donc par la lecture qu'ils en découvrent les caractéristiques. Nous porterons une attention particulière à trois des cinq composantes du récit : le temps, l'espace et les personnages. Le temps et l'espace

puisque le contexte de l'histoire s'appuie sur un fond de vérité dans un lieu et une époque donnés. Le Manchec (1999, p. 81) indique :

[...] créer une fiction, c'est faire succéder ces actions selon une chronologie compréhensible. Temps et espace sont donc bien les deux coordonnées essentielles du récit de fiction dans la mesure où celui-ci transmute des données du réel.

Nous avons aussi choisi les personnages puisqu'au troisième cycle, les élèves deviennent aptes à élaborer les aspects psychologiques et ainsi établir des relations entre l'être et l'agir des personnages. Il faut aussi souligner que d'autres composantes du récit, notamment la narration et les épisodes, sont présentées selon les besoins du groupe d'élèves. L'enseignant introduit des notions et des concepts qui permettront aux scripteurs d'améliorer leurs compétences rédactionnelles.

À cette phase, il ne faut pas négliger le rôle de la pratique, c'est pourquoi des ateliers d'écriture quotidiens sont prévus. Au troisième cycle, à travers la vie de différents personnages : le bûcheron, la religieuse, la couturière, le politicien, le marchand, le journalier et l'agriculteur, les élèves doivent étudier la société canadienne de 1820. Ainsi, par l'interdisciplinarité, les élèves peuvent s'approprier un contexte historique, ce qui permet à l'enseignant de profiter de ces connaissances communes à son groupe d'élèves pour introduire des stratégies d'écriture spécifique à la description.

Des jeux d'écriture peuvent aussi être présentés. En écriture collaborative, les élèves proposent des explications sur les noms attribués à certaines villes ou endroits du Québec comme la baie des Cochons ou le Cap au Diable. Les élèves peuvent aussi faire des devinettes pour décrire un objet ou un lieu.

Plusieurs activités courtes et variées peuvent être présentées pour développer de l'aisance à jouer avec la langue afin de faire des descriptions. Ces exercices sont faits quotidiennement pendant quatre semaines pour offrir entre 16 et 20 séances d'écriture.

5.3.2 *L'appropriation*

Par la suite, pour créer leurs personnages, les élèves développent des stratégies de planification. L'enseignant montre l'importance d'élaborer plusieurs facettes de la personnalité.

À ces connaissances, il propose aux élèves de faire un travail sur le vocabulaire propre aux émotions et aux traits de personnalité. De plus, des notions sur l'attribut sont abordées. Pour faciliter la planification et l'écriture, l'enseignant présente aussi plusieurs outils organisationnels qui permettent de concevoir des personnages. Par exemple, les élèves peuvent faire l'arbre généalogique du personnage choisi ou encore une carte qui établit tous les liens qui unissent les personnages de leurs histoires.

Pour passer à la phase de maîtrise, les élèves ont besoin de temps de pratique, car ils associent plusieurs stratégies d'écriture et des connaissances sur les particularités d'une légende. Le rôle de la modélisation est primordial, car il alterne entre la modélisation du maître et celle des pairs. La qualité des agencements des savoirs essentiels avec les savoirs stratégiques dépend de la cohérence de ces associations. L'ajout de contraintes suit l'appropriation des connaissances, et finalement, la chronogénèse des activités didactiques s'étend sur une longue période d'au moins quatre semaines.

5.3.3 *La phase de maîtrise*

Depuis huit semaines, les élèves ont écrit des légendes en groupes et individuellement. Ils ont fait des exercices sur le fond et la forme. Au cours de la phase d'appropriation, les élèves ont constitué une trousse d'outils d'écriture propres à la légende. Cette trousse contient des listes de mots de vocabulaire, des stratégies de planification et de révision, des schémas du récit, des exemples de légendes et des règles de grammaire.

À la phase de maîtrise, ils écrivent une légende en utilisant leurs connaissances et leurs savoir-faire développés antérieurement. L'enseignant donne une consigne qui dirige l'écriture et la liste des critères d'évaluation. Il offre plusieurs périodes pour permettre aux scripteurs de revoir leur texte et de planifier les modifications. Il autorise les échanges entre pairs puisque ces discussions alimentent la planification et la révision. Finalement, il évalue les savoirs essentiels abordés en classe et le produit final fait l'objet d'une présentation lors d'une soirée à l'école.

Ces trois programmes d'entraînement visent le développement des compétences scripturales des élèves. Ils se distinguent des planifications traditionnelles par une progression des enseignements qui inclut une chronogénèse s'étalant sur une longue période de temps et qui traverse des phases d'apprentissage déterminées orientant les procédures d'évaluation. Ces programmes s'appuient sur des principes qui dictent la distribution, l'agencement et l'alternance des activités didactiques. Ces principes sont souples, car l'enseignant doit ajuster le contenu notionnel à partir du *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2003) et des observations faites en classe.

CONCLUSION

Les objectifs de notre recherche étaient de décrire de façon théorique le processus d'entraînement à l'écriture à l'aide de l'analogie entre le domaine sportif et le domaine de l'écrit, de concevoir et de développer les composantes qui régiront un programme d'entraînement à l'écriture en utilisant le modèle de recherche de développement de Van der Maren (1995). Par la suite, nous voulions répondre à la question : comment peut-on concevoir et développer les composantes d'un programme d'entraînement à l'écriture pour des élèves entre 6 et 12 ans ?

Pour vérifier nos hypothèses de recherche et pour répondre à la question de départ, nous avons établi, dans un premier chapitre, des éléments de la problématique de l'apprentissage de l'écriture dans le milieu scolaire et, particulièrement, au primaire. Nous avons abordé l'influence de la didactique sur la segmentation des savoirs. Nous nous sommes attardée aux répercussions de cette segmentation sur l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture. Nous en sommes venue à la conclusion qu'une augmentation des recherches en didactique de l'écriture ne facilite pas nécessairement la tâche de l'enseignant puisque ces études ne tiennent pas nécessairement compte de l'ensemble du contexte de la classe au primaire. De plus, l'ensemble du processus d'écriture n'est pas considéré dans les activités didactiques proposées, ce qui provoque une simplification de la tâche complexe et globale (Masseron, 2008).

Nous avons aussi fait état de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture au primaire, de la méconnaissance du processus d'écriture chez les enseignants et nous avons souligné le manque de pratique en rédaction chez les élèves. À la suite de cette démonstration, nous avons remarqué que plusieurs auteurs (Simard, 1995 ; Préfontaine, 1998 ; Rosier, 2002 ; Reuter, 2005 ; Chartrand, 2006 ; Garcia-Debanc, 2001 ; Garcia-Debanc *et al.*, 2003) proposaient un entraînement à l'écriture pour

améliorer les compétences scripturales des élèves, sans toutefois soumettre de solutions concrètes ou de pistes d'intervention pour clarifier ce concept.

Nous avons donc proposé de faire une analogie avec le milieu sportif pour définir un programme d'entraînement à l'écriture. Nous avons justifié notre choix du domaine sportif puisque, depuis de nombreuses années, les chercheurs ont développé des théories et des pratiques qui permettent d'améliorer les performances des athlètes. Ainsi, pour procéder à l'analogie entre les deux domaines d'expertise, nous avons dû établir les assises théoriques liées à l'apprentissage de l'écriture en milieu scolaire et les bases théoriques qui permettent de régir un programme d'entraînement physique.

C'est dans le deuxième chapitre que nous avons fait le portrait de l'écriture en milieu scolaire. Puis, nous avons défini les genres scolaires pour aborder le processus d'écriture et pour montrer les particularités du processus d'écriture du jeune scripteur. C'est ainsi que nous avons proposé un modèle du processus d'écriture des élèves du primaire en nous appuyant sur les recherches de Kellog (1998); McCutchen, (1998), Bereiter *et al.*, (1979); Torrance et Galbraith (2006), McCutchen (2006); David (2003), Scardamalia et Bereiter (1998); Hayes (1998); Hewitt et Scardamalia (1998); Chenoweth et Hayes (2001).

Nous avons aussi posé un regard sur la didactique de l'écriture à l'école primaire pour en énoncer les particularités de l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture par l'intermédiaire de différentes approches didactiques. Dans cette optique, il a fallu aussi définir le contenu notionnel que nous avons restreint à la compétence «écrire des textes variés», sachant que l'écriture au primaire est aussi une compétence transversale et que son contenu varie selon un contexte de classe d'intégration des nouveaux arrivants ou de la classe régulière.

Une fois ces concepts présentés, nous nous sommes tournée vers le domaine sportif pour définir les principes scientifiques qui permettent l'élaboration d'un programme d'entraînement.

Dans le troisième chapitre qui traite de la méthodologie, nous avons justifié notre choix d'utiliser le processus de la recherche développement de Van der Maren (2003). Toutefois, nous n'avons pas fait toutes les étapes puisque cette recherche ne vise pas une évaluation de l'objet développé en milieu scolaire, mais plutôt, d'en établir les bases théoriques. Nous nous sommes donc concentrée sur les trois premières phases de la démarche de développement d'objet, soit l'analyse de la demande, le cahier des charges et la conception.

Dans le quatrième chapitre, nous avons présenté les résultats de l'analogie : nous avons pu, dès lors, établir que ce transfert entre les deux domaines est possible. Nous avons présenté les principes d'un programme d'entraînement à l'écriture que nous nommons : la modélisation, la cohérence, la charge croissante, l'alternance et la périodisation. Nous les avons définis en nous appuyant sur des recherches en didactique de l'écriture. Par la suite, nous avons établi les paramètres d'entraînement pour un programme qui s'adresse à des élèves du primaire. Nous en avons identifié trois : le geste graphomoteur, l'accès à l'orthographe et la lecture-rédaction. Finalement, nous avons fait le lien entre les principes et les paramètres d'entraînement.

Dans le cinquième chapitre, nous avons donné des exemples de programme d'entraînement pour chacun des cycles du primaire. Cet exercice visait à démontrer l'applicabilité des principes d'entraînement à l'ensemble des élèves du primaire. En fait, ils régissent l'organisation de la progression des enseignements tout en influençant la chronogénèse des activités.

La qualité de cette recherche repose sur la cohérence et sur la cohésion du rapport produit. En d'autres termes, si des chercheurs reprenaient les mêmes procédures de recherche, ils devraient arriver à des conclusions similaires aux nôtres. Nous pouvons conclure que l'analogie entre les deux milieux est possible et, à notre avis, reproductible puisque nous nous sommes appuyée sur un nombre considérable

de recherches qui s'enregistraient dans différents paradigmes liés à la didactique de l'écriture.

Il faut toutefois prendre conscience des biais qui sont possibles tant en vertu de notre posture épistémologique que de nos conceptions initiales. En effet, malgré un effort constant de rapporter le plus objectivement possible les résultats et les recommandations des écrits consultés, il reste que notre interprétation des faits peut être altérée par notre posture initiale. Nous avons tenté de contrer cet effet par la consultation de nombreux auteurs et chercheurs et par l'accompagnement de notre directrice à chacune des étapes de cette étude.

Ce constat ne diminue en rien les limites de notre recherche. En effet, nous avons établi que l'analogie était possible en ce qui concerne les assises théoriques entre les deux domaines impliqués, l'écriture et le sport. Par contre, il faut souligner que les facteurs motivationnels qui sont naturels chez les athlètes de haut niveau ne sont pas d'emblée chez les élèves du primaire. Nous avons souligné l'importance de développer le goût d'écrire chez les élèves, mais cette section devra prendre une place plus importante dans des recherches ultérieures. En fait, nous sommes convaincue qu'un programme d'entraînement ne peut être efficace si un contexte d'enseignement et d'apprentissage ne tient pas compte de cette dimension.

Une autre limite tient au fait que nous avons choisi de nous concentrer sur l'apprenti-scripteur. Ainsi, si nous reprenons le triangle didactique de Houssaye (2000), nous notons que la relation didactique est incomplète dans le sens que nous n'avons pas élaboré le rôle de l'enseignant ni les connaissances et les savoir-faire nécessaires à une application d'un plan d'entraînement à l'écriture. Tout comme l'application d'un programme d'entraînement physique ne peut se faire sans entraîneur, dans le domaine scolaire, il en va de même : elle ne peut exister sans enseignant. De plus, dans le milieu sportif, il est acquis que l'entraîneur pratique ou a pratiqué le sport avant de l'enseigner. Par contre, l'enseignant peut exercer son métier

sans avoir véritablement écrit. Ainsi, ces thèmes devront être élaborés dans d'autres recherches pour faire un portrait complet de la relation didactique.

Enfin, il serait intéressant de finaliser le processus méthodologique en testant le modèle dans le milieu scolaire auprès d'élèves de tous les cycles du primaire. Cette dernière étape devra inclure une période de formation des enseignants pour la mise en place efficace d'un programme d'entraînement à l'écriture.

En conclusion, cette recherche a montré la possibilité de faire une analogie entre le milieu sportif et le domaine de l'apprentissage de l'écriture pour établir les bases théoriques d'un programme d'entraînement. Nous sommes parvenue à concevoir et à développer les composantes qui le régiront. Par cette démonstration, nous avons répondu à notre question de recherche : Comment peut-on concevoir et développer les composantes d'un programme d'entraînement à l'écriture pour des élèves entre 6 et 12 ans ?

Ce regard étant posé sur l'ensemble de ce mémoire, nous souhaitons émettre dix constats et questionnements qui nous apparaissent essentiels pour une future mise à l'essai. Ils devront donc être considérés dans une démarche doctorale. Ces observations abordent les trois axes du triangle didactique et prennent en considération les contextes scolaire et social.

1. Les enseignants n'ont pas nécessairement une grande expérience d'écriture. Est-ce que cette réalité n'augmenterait pas la difficulté de s'éloigner d'une conception traditionnelle de l'écriture (Cogis et Brissaud, 2003) pour arriver à une démarche plus complète de production de texte?
2. Un programme d'entraînement sous-entend que les enseignants adoptent une nouvelle posture de lecteur. En effet, dans les deux premières phases, ils doivent passer de correcteur à interprète des textes des élèves. Nous nous questionnons donc sur l'influence d'un manque de connaissances du

processus d'écriture de la part de certains enseignants (Lavoie, Lévesque et Chénard, 2004) sur leur capacité de changer de posture.

3. La formation initiale des enseignants du primaire n'est peut-être pas complète en ce qui concerne les notions sur les genres littéraires (Sorin, 2004). Ce manque de connaissances a-t-il pour conséquence une utilisation des genres scolaires comme éléments restrictifs?
4. Dans des salles de classe, l'apprentissage de l'écriture se fait encore par des approches behavioristes (Quet, 2009). L'exercitation reste une méthode utilisée dans l'apprentissage des orthographe. Par contre, nous n'avons pas trouvé d'études qui fait état des pratiques ordinaires de l'enseignement de l'écriture au primaire. Est-ce qu'une liste des outils et supports utilisés en classe ne donnerait pas un portrait de l'ensemble des conduites de l'enseignement de l'écriture?
5. Un programme d'entraînement favorise la mise en place d'une approche cognitive et métacognitive. Par contre, une approche cognitive qui s'appuie sur le processus d'écriture ne mènerait-elle pas vers le développement de compétences de type opératoire si le temps nécessaire à une démarche complète n'est pas accordé?
6. Chez des athlètes, la compétition joue plusieurs rôles à différentes étapes d'un programme d'entraînement, ce qui permet de réajuster les objectifs et ainsi de maintenir la motivation. En classe d'écriture, une évaluation qui s'appuie trop tôt ou uniquement sur le sommatif serait-elle à l'origine d'une baisse de motivation chez les jeunes scripteurs?
7. Par manque de pratique scripturale, les élèves peuvent se faire de fausses conceptions des démarches d'écriture. Nous nous demandons quelles sont les répercussions à long terme de ces conceptions sur leurs compétences rédactionnelles.
8. À l'école primaire, la tradition de l'enseignement de l'écriture mène à une standardisation des textes (Sorin, 2006). Quel rôle joue l'originalité et la singularité des productions sur la motivation des scripteurs?

9. La mise en place d'un programme d'entraînement implique une chronogénèse des apprentissages qui s'étalent sur neuf à dix semaines. Quelle sera l'impact de cette réorganisation du temps sur les conduites d'enseignement de l'écriture?
10. Cette démarche implique une transformation des pratiques scolaires. Les moments concrets d'apprentissage, l'articulation entre les apprentissages et les usages de l'écriture sont appelés à être modifiés. Quelles sont les répercussions de ces changements sur les conceptions de l'enseignement de l'écriture des enseignants?

Les connaissances sur l'écriture, les pratiques pédagogiques, les approches didactiques et les démarches scripturales font partie d'un ensemble indissociable des contextes scolaire et social. Elles appartiennent donc à la culture scolaire qui impose son cadre tout en s'ajustant aux exigences sociales. L'implantation d'un programme d'entraînement à l'écriture ne peut donc faire fi de cette réalité, même s'il implique la modification de ces éléments.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alliata, R., Dionnet, S., Jaeggi, J. M. et Osiek, F. (2001). Regards de parents sur l'école primaire genevoise. *SRD*, 9, 1-8.
- Association canadienne des entraîneurs. (2006). *Théorie de l'entraînement, niveau 3 : Programme national de certification des entraîneurs*. Gloucester : ACE.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barré-De Miniac, C. (1999). *Vers une didactique de l'écrit. Une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Barré-De Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue Française de Linguistique Appliquée*. 1, 107-120.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Écrire pour apprendre : où le rapport à l'écriture est convoqué. In É. Farladeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p.165-180). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Beaudoin, M. (2004). Un atelier en classe : place et rôle. *Skholè, hors série*. 1, 165-171.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., Fire, J. et Gartshore, S. (1979). An exploratory study of micro-planning in writing. *American Educational Research Association*, 9-23.
- Berninger, V.W et Richards, T.L. (2002). *Brain Literacy for Educators and Psychologists*. St-Louis: Academic Press.
- Bertocchini, P. (2001). Différenciation pédagogique et contextualisation. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 123, (3-4), 273-282.
- Besse, J.M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie*, 90, 17-22.
- Billat, V. (1998). *Physiologie et méthodologie de l'entraînement : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

- Bishop, M.F. (2005). Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique. *Repères*, 31, 9-28.
- Boré, C. (2007). Corpus et genres scolaires : affinités, difficultés. *Le français aujourd'hui*. 159, 19-28.
- Borg, S. (2004) Parcours didactiques et cohérences curriculaires ou la notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation. *In Actes du 1^{er} Colloque international de l'ADCUEFE*.
- Boscolo et Gelati (2007). Best practices in Promoting Motivation for Writing. *In S. Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), Best practices in Writing Instruction (p.202-221)*. New York : The Guilford Press.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and Motivating Children to Write. *In Beard, R., Myhill, D., Riley, J. et Nystrand, M. (dir.), The SAGE Handbook of Writing Development (300-312)*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bouillon, C. (2007). Genre prescrit, genre construit : Le conte et ses variations. *Le français aujourd'hui*. 159, 65-74.
- Bourdin, B. (2002). Apprentissage de la gestion de production et contraintes de capacité. *In M. Fayol (dir.), La production du langage (p. 149-170)*. Paris: Hermes.
- Boyer, J.-Y. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (1997). *Didactique du français. Méthode de recherche*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Briard, B. (2007). Groupes de compétence. *Langues modernes*. Site téléaccessible à l'adresse : http://www4.ac-lille.fr/~interlangues/doc/Intervention_190607_BB.pdf
- Brissaud, C. (2007). Acquisition et didactique de l'orthographe du français. *In É. Farladeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche (p. 219-234)*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bucheton, D. (1995). *Didactique du français : état d'une discipline*. Paris : Nathan.
- Bucheton, D. et Chabanne, J.C. (2003). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*. 26, 123-146.

Calil, E. (2008). Processus de création et de ratures : analyse d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écoliers. *Institut des textes et manuscrits modernes*, 31-55.

Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.item.ens.fr/index.php?id=384079>

Chabanne, J.C. (2002). *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.

Chartrand, S.-G. (2009). Proposition didactique d'une progression. Des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois. *In* J. Dolz & C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical*. (pp. 257-288). Québec : Les Presses de l'Université Laval

Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. *In* Lafont-Terranova, J. et Colin, D. (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivant*. (p.11-31). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Chenoweth, N.A. et Hayes, J. (2001). Fluency in Writing. *SAGE Written Communication*, 18, 1, 80-98. Site téléaccessible à l'adresse : <http://wex.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/1/80>.

Chiss, J.L, David, J. et Reuter, Y. (2005). *Didactique du français, fondement d'une discipline*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Cogis, D. et Brissaud, C. (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue? *Repères*. 28, 47-70.

Coker, D. (2007). Writing Instruction for young Children. *In* S. Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in Writing Instruction* (p.101-118). New York : The Guilford Press.

Craddock, P. et Guerrier, A. (2006). Apprendre. 204-267. *In* Amy, G et Piolat M. (2006). *Psychologie cognitive*. Paris : Édition Boréal.

Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité - Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Éditions Robert Laffont.

Dabène, M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. *In* Chiss, J. L., David et J. Reuter, Y (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p.15-34). Bruxelles : De Boeck.

- Daunay, B. et Reuter, Y. (2005). L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique. *Repères*, 31, 3-8.
- David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation* 29 (1), 137-158.
- David, J. (2004). Apprendre à écrire. *Québec français*, 135, 68-70.
- De La Garanderie A. (1984), *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Le Centurion.
- De La Paz, S et Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 687-698.
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Image du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratique*. p. 114-115, 7-28.
- Deslauriers, C. (2008). Écrire à quatre mains. *Vie Pédagogique*. Article téléchargé à l'adresse suivante :
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/150/index.asp?page=dossierB_2
- Dolz, J. (2000). Genres narratifs et construction de l'identité. Se présenter dans le texte, *III Conférence for Sociocultural Research*.1-18.
- Donavan, C.A. et Smolkin, L.B. (2006). Children's Understanding of Genre and Writing Development. In MacArthur, A., Graham, S. et Fitzgerald, J. (dir.), *Handbook of Writing Research* (p.28-40). New-York : The Guilford Press.
- Duguay, M.R. (1996). Possibilités pédagogiques de la littérature de jeunesse. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*. Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/24-12/duguay.html>
- Dumont, Danièle (2006). *Le geste d'écriture - Méthode d'apprentissage - Cycle 1 - Cycle 2*. Paris : Éditions Hatier.
- Ehrlich, M.-F. (1999). Metacognitive Monitoring of Text Cohesion in Children. In de van Oostendorp H. et Goldman S.R. (dir.), *The Construction of Mental Representations During Reading*. (p. 281-302). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Élalouf, M. L. (2006). Thématisation, ruptures thématiques et réécriture dans les écrits scolaires. *Linx*, 55, 91-113.

- Élalouf, M. L. et Boré, C. (2007). Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires. *Revue française de linguistique appliquée*, XII, 53-70.
- Escarpit, D. (1977). *L'enfant, l'image et le récit*. Paris : Mouton éditeur.
- Fabre-Cols, C. (dir.). (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Fayol, M et Jaffré, J.P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2003). L'apprentissage de l'accord en genre et en nombre en français écrit. Connaissances déclaratives et connaissances procédurales. *Faits de langues*. 22, 47-55.
- Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. *Les journées de l'ONL*.21-33.
- Ferreiro, E. (1999) *Culture écrite et éducation*. Paris : Éditions Retz.
- Fijalkow, J. (2003). Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrits aux différentes étapes de la scolarité primaire? *Programme incitatif de recherche en éducation et formation*. 1-10. Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/fijalkow.pdf>
- Fleck, S. J. et Kraemer, W. J. (1997). *Designing Resistance Training Programs*. Champaign: Human Kinetics.
- Foran, B. (dir.) (2001). *High-Performance Sports Conditionning*. Illinois: Bill Foran Editor.
- Fortier G. et Préfontaine C. (1994). Pauses, relecture et processus d'écriture. *Revue des sciences de l'éducation*, XX (2). 203-220.
- Fustier, M. et Fustier, B. (2001). *Pratique de la créativité*. Paris : Les éditions ESF.
- Gagné, G. (1997). Complémentarité des méthodes de recherche en didactique de la langue maternelle. In Boyer, J. Y. et Savoie-Zajc, L. (dir.), *Didactique du français. Méthode de recherche*. (p. 87-114). Montréal : Les éditions Logiques.
- Garcia-Debanc et Lordat (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. In É. Farladeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin

(dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p.43-62). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Garcia-Debanc, C. (2001). La question de la référence didactique du français langue maternelle. In Terrisse, A. (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Garcia-Debanc, C. (2002). Comment aider à modifier les pratiques en lecture/écriture. *Les journées de l'ONL*, 97-108.

Garcia-Debanc, C., Planes, L. et Roger, C. (2003). *Objectif écrire*. Mende : CRDP Languedoc-Roussillon.

Gaté, J.-P. (1998). *Éduquer au sens de l'écrit*. Paris : Nathan.

Gauthier, B. (2006). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherche contemporaine sur la recherche*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). *Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin.

Geay, A. et Sallaberry, J.C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue française de pédagogie*. 128- 1, 7-15.

Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Giasson, J. (2005). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Gouvernement du Québec. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.

Graham, MacArthur et Fitzgerald (2006). *Handbook of Writing Research*. New-York : The Guilford Press.

Graham, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing: A Meta-Analysis. In MacArthur, A., Graham, S. et Fitzgerald, J. (dir.), *Handbook of Writing Research*. (p.187-207). New-York : The Guilford Press.

Graham, S. et Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.

Graham, S. et Harris, K. R. (2007). Best practices in Teaching Planning. In S. Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in Writing Instruction* (p.119-140). New York : The Guilford Press.

Graham, S., Berninger, V.W., Abbott, R.D., Abbott, S.P. et Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Education Psychology*, 89, 170-182.

Graham, S.; Harris, K. et Fink, B. (2000). Is handwriting Causally Related to learning to write? Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers. *Journal of Educational Psychology*. 92, 620-633.

Grgoric, N., Raden, O et Emmons, K (2005) Classroom Practice: Collaborative Writing. *Case Education*. Site téléaccessible à l'adresse : http://www.case.edu/artsci/engl/emmons/writing/assignments/NO_CollaborativeWriting.pdf

Guay, M. H., Legault, G. et Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.

Halté, J. F. (2004) La grammaire au cœur des apprentissages. *Langue et études de la langue*, 11-23.

Haroun, T. (2007). Primaire : préparer l'élève au défi de demain. *Le Devoir*. 11 août 2007.

Hayes, J. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat et A. Pelissier (dir.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p.137-182). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Hayes, J. (2006). New Direction in Writing Theory. In MacArthur, A., Graham, S. et Fitzgerald, J. (dir.), *Handbook of Writing Research*. (p.28-40). New-York : The Guilford Press.

Hayes, J. et Flower, L. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

Heendrickxen, S. (2001). *Le faunographe*. Nice: Les éditions du Ricochet.

Hertz-Lazarowitz, R. (2004). Storybook Writing in First Grade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 267-299.

Hewitt, J., et Scardamalia, M. (1998). Design principles for distributed knowledge building processes. *Educational Psychology Review*, 10 (1), 75-96.

Houssaye, J. (2000). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique*. Bruxelles : Éditions Peter Lang.

Jaffré, J. P. (2003a). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation* 29 (1), 37-50.

Jaffré, J. P. (2003b). Dynamique de l'écriture: Approches pluridisciplinaires. *présentation*. 22, 5-26. Site téléaccessible à l'adresse : http://lettres.univ-lemans.fr/fdl/numeros%20parus/numeros%20fdl/n22/presentation_22.htm.

Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (1997). *Orthographes : des systèmes aux usages*. Paris : Flammarion.

Jobin, V. et Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education*, 18, 34-45.

Kandel, S., Valdois, S. et Orliaguet, J.-P. (2003). L'étude de la production écrite en copie : une approche visuo-orthographique et graphomotrice. *Le langage et l'Homme*, 23, 2, 5-24.

Kellog, R. T. (1998). Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction. In A. Piolat et A. Pelissier (dir.). *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p.103-136). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Laforest, M. (1997). *États d'âme, états de langue*. Montréal : Nuit Blanche Éditeur.

Larsen-Freeman, D. (1984). Assessing global second language proficiency. In H. W. Selinger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 287-305). Cambridge: Newbury House.

Lavoie, N., Levesque, J.-Y. et Laroui, R'K. (2009). Échanges entre pairs au cours de productions de textes lors de l'entrée dans l'écrit. *Actes du 3e Colloque Constructivisme et Éducation, sous le thème : Construction intra-inter subjective des connaissances et du sujet connaissant*. Genève : Éditions Les Cahiers du SRED

Le Manchec, C. (1999). *L'album, une initiation à l'art du récit*. Paris : L'école des loisirs.

Le Paven, M. et Léziart, Y. (2006). Didactique et entraînement sportif : aspects de méthode. In Perrin-Glorian, M. J. et Reuter, Y. (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques*. Paris : Septentrion.

- Le Roux, Y. (2003). Comment les enfants apprennent à écrire. *Enfance et PS*. 24, (4), 81-89.
- Lebel, P. (1990). *La créativité dans l'entreprise*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Lebrun, M. (2007). Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française : des implications didactiques d'un modèle de pratiques. In É. Farladeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p.125-145). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lefebvre, S. et Deaudelin, C. (2001). Les interactions et la performance à l'écrit d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage avec les pairs soutenu par ordinateur. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, p. 621-648.
- Lerch, R. (2005). *Le texte argumentatif*. Paris : Éditions Le Manuscrit.
- Leutenegger, F. et Saada-Robert, M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Levy, C. M. et Ransdell, S. (1998). Est-ce que la rédaction est aussi difficile qu'il y paraît? In A. Piolat et A. Pelissier (dir.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p. 51-102). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- MacArthur, C.A. (2007). Best Practices in Teaching Evaluation and Revision. In S. Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in Writing Instruction* (p.28-49). New York : The Guilford Press.
- Mangueneau, D. (2007). Genres de discours et modes de générécité. *Le français aujourd'hui*. 159, 29-35.
- Marquis, A. et Guy, H. (2007). *L'atelier d'écriture en questions. Du désir d'écrire à l'élaboration du récit*. Québec : Éditions Nota Bene.
- Masseron, C. (2008). Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage? *Pratiques*. 137-138, 79-96.
- McCutchen, D. (1998). Une théorie de la capacité pour la rédaction : la mémoire de travail dans la composition. In A. Piolat et A. Pelissier (dir.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p.137-182). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

McCutchen, D. (2000). Knowledge, Processing, and Working Memory: Implications for a Theory of Writing. *Educational Psychologist*. 35, 1, 13-23.

McCutchen, D. (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. In MacArthur, A., Graham, S. et Fitzgerald, J. (dir.), *Handbook of Writing Research* (p.28-40). New-York : The Guilford Press.

McKeought, A., Palmer, J., Jarvey, M. et Bird, S. (2007). Best Narrative Writing Practices When Teaching from a Developmental Framework. In S. Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in Writing Instruction* (p.50-73). New York : The Guilford Press.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise*, version approuvée, Éducation préscolaire et Enseignement primaire, Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise*, version approuvée, Éducation préscolaire et Enseignement primaire, Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2005). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'Éducation*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008a). *Progression des apprentissages en français. Enseignement primaire*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008b). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008c). *Écrire un texte une fois par semaine dans les écoles. Guide à l'intention du personnel scolaire*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008d). *Lire quotidiennement dans les écoles primaires et secondaires. Guide à l'intention du personnel scolaire*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008e). Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire. Site télé accessible à l'adresse : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/>

- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre. *Études de linguistique appliquée*, 121, 71-78.
- Morgensten, S. (2005). *L'agenda de l'apprenti écrivain*. Paris : Éditions de la Martinière.
- Morin, M.F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9, (2), 135-145.
- Munoz, G. (2004). Apport de la didactique professionnelle. La démarche dite inductive en pédagogie de l'alternance. *Biennale de l'Éducation et de la formation*: 2, (1-4)
- Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Newton R.U., Kraemer W.J., et Hakkinen K. (1999). Effects of ballistic training on preseason preparation of elite volleyball players. *Medicine Science Sport Exercise*. 31 (2), 323-340.
- Noël, F. et Pigeyre, F. (2008) L'alternance en GRH : Une co-production de savoir actionnable ? *Journées Nationales des IAE*, p.1-20.
- Nolke, H. (1999). Linguistique modulaire. Principes méthodologiques et applications. In Nolke, H. et Adam, J.-M. (dir.), *Approches modulaires de la langue au discours*. (p.17-73). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Oriol-Boyer, C. (2004). *Lire-écrire avec les enfants*. Toulouse : Bertrand-Lacoste.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pajares et Valiante (2006). Self-efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. In MacArthur, A. ; Graham, S. et Fitzgerald, J. (dir.), *Handbook of Writing Research* (p.28-40). New-York : The Guilford Press.
- Pallaud, B. (2003). Des ateliers d'écriture en classes de maternelles et en cours préparatoires. *Travaux pluridisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*. 22, 149-184.
- Paveau, M. A. (2003). Gestes et enjeux de la correction. *Le français aujourd'hui*, 140, 3-8.
- Pef. (2001). *La belle lisse poire du prince de Motordu*. Paris : Gallimard Jeunesse.

Penloup, M. C. (2006). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. In Lafont-Terranova, J. et Colin, D. (dir), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain*. (p.81-104). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Perrenoud, P. (2003). Pour ou contre la gravitation universelle ? *Résonances*, 3, 7-9.

PILOTE, C. (2007). *Guide littéraire : analyse, plan, rédaction, procédés, courants, genre*. Montréal : Beauchemin.

Plane, S. (2004). L'écriture comme traitement de contraintes. *IUFM de Paris*.1-20. Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.vjf.cnrs.fr/umr8606/FichExt/splane-pdf/Plane2004b.pdf>

Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement des contraintes. In Lafont-Terranova, J. et Colin, D. (dir.). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain*. (p.33-54). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Pochon, L. O. (2004). Créativité et apprentissage : une brève étude des méthodes de créativité et leur implication au niveau de l'éducation et de la formation. Neuchâtel : IRDP. Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.irdp.ch/breche/creativite.pdf>

Pothier, B. et Pothier P. (2008). *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique*. Paris : Retz.

Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Pressley, M., Mohan, L., Fingeret, L., Reffitt, K. et Raphael-Bogaert, L. (2007). Writing Instruction in Engaging and Effective Elementary Setting. In S. Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in Writing Instruction* (p.13-27). New York : The Guilford Press.

Pritchard, R.J. et Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in Implementing a Process Approach to Teaching Writing. In S. Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in Writing Instruction* (p.28-49). New York : The Guilford Press.

Programme national de certification des entraîneurs, (1990). *Niveau 3. Théorie de l'entraînement*. Gloucester : Association canadienne des entraîneurs.

Quet, F. (2009). Apprendre à écrire : la variété des outils et supports d'écriture peut-elle influencer sur l'apprentissage de l'écriture de l'école primaire au lycée ? *INRP-EF2L*.

- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : Les éditions ESF.
- Reid, P. (2005). Plan d'action sur la lecture. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport . (Note d'allocution).
- Renard, R. (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Reuter Y.(dir.), Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I., Lahanier-Reuter D., (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* . Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : Les éditions ESF.
- Reuter, Y. (2001). Vers une didactique de l'écriture; retour sur quelques propositions. *Conférences DFLM, Section Québec/Canda*. Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.uottawa.ca/academic/arts/lettres/reuter.PDF>
- Reuter, Y. (2005). Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères*, 31, 211-232.
- Reuter, Y. (2007). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s). *Le français aujourd'hui*. 159, 11-18.
- Reuter, Y. et Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p.27-41). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Rieben, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*, 22, 27-36.
- Rijlaarsdam, G. et van den Bergh, H. (2006). Writing Process Theory: A Functional Dynamic Approach. In MacArthur, A. ; Graham, S. et Fitzgerald, J. (dir.), *Handbook of Writing Research* (p.28-40). New-York : The Guilford Press.
- Roche, A., Guiguet, A. et Voltz, N. (1989). *L'atelier d'écriture éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris : Bordas.
- Rosier, J.M. (2002). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Saada-Robert, M. (2007). Produire des écrits pour apprendre à lire. *Les journées de l'ONL*. 35-51.

Saury, J. et Sève, C. (2004). *L'entraînement. Sport de haut niveau*. Paris : Éditions Revue EP.S.

Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1998). L'expertise en lecture rédaction. In A. Piolat et A. Pelissier (dir.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p.13-50). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Schlagal (2007). Best practices in spelling and Handwriting. In S. Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in Writing Instruction* (p.179-199). New York : The Guilford Press.

Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Élément de synthèse. *Pratiques*. 115-116, 237-246.

Schneuwly, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p.9-23). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Schneuwly, B. et De Pietro, J.-F. (2003). Le modèle didactique du genre, un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*. 3, 27-52.

Schultz, K. (2006). Qualitative Research on Writing. In MacArthur, A., Graham, S. et Fitzgerald, J. (dir.), *Handbook of Writing Research* (p.28-40). New-York : The Guilford Press.

Sève, P. (2005). Évaluer les écrits littéraires des élèves. *Repères*, 31, 29-54.

Shirley, L. (2009) Socially Mediated Metacognition and Learning to Write. *Creativity*, v4 n3 p149-159.

Simard, C. (1995a). Chapitre 11 : Fondements d'une didactique renouvelée de l'écriture. In Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J. et Royer, E., *Programme d'intervention auprès d'élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Simard, C. (1995b). Chapitre 17 : Évaluation du savoir-écrire. In Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J. et Royer, E.(dir.), *Programme d'intervention auprès d'élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Smith, L. (1994). B. F. Skinner (1904-1990), *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), 539-552.

Sorin, N. (2006). L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraires au primaire : leur dimension interprétative. In Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. et N. Sorin (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale?* Actes du 9^e colloque de l'AIRDF. Québec

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Timbal-Duclaux, L. (1990). *La stratégie de la créativité dans l'entreprise... et ses tactiques*. Paris : Éditions Retz.

Timbal-Duclaux, L. (1994). *L'expression écrite. Écrire pour communiquer*. Paris : Les éditions ESF.

Torrance, M. et Galbraith, D. (2006). The Processing Demand of Writing. In MacArthur, A., Graham, S. et Fitzgerald, J. (dir.), *Handbook of Writing Research* (p.28-40). New-York : The Guilford Press.

Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Vonarbourg, É. (1986). *Comment écrire des histoires : guide de l'explorateur*. Beloeil: Éditions La Lignée.

Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Wither, M. (2006). Le résumé d'un texte informatif s'enseigne-t-il? Des outils sémiotiques pour l'enseignement. In Schnewly, B. et Thévenaz-Christen, T. (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (p.159-178). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.