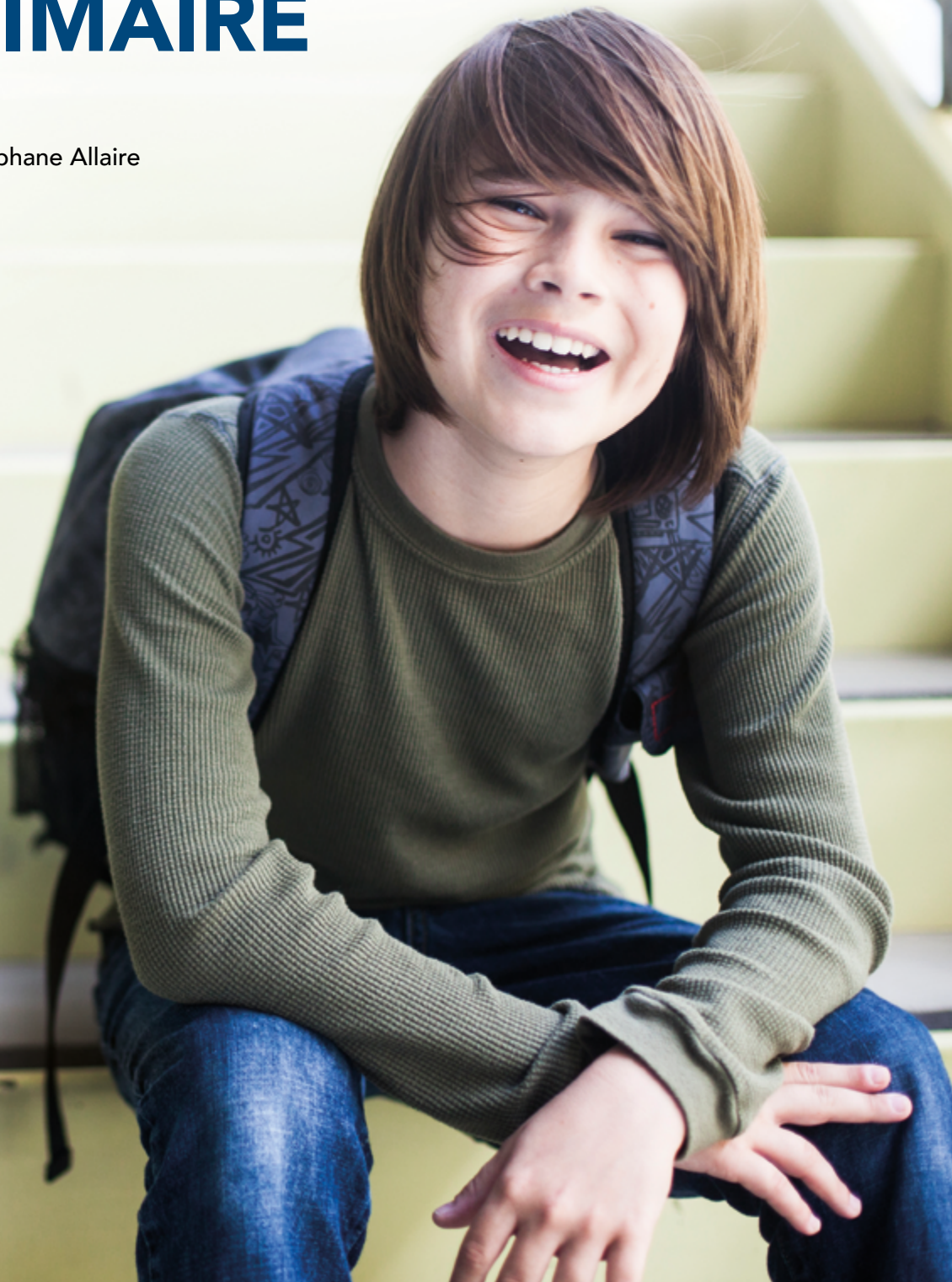


SUSCITER LE PLAISIR D'ÉCRIRE AU PRIMAIRE

SOUS LA DIRECTION DE
Pascale Thériault et Stéphane Allaire

UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi



Susciter le plaisir d'écrire au primaire

1ère édition

Pascale Thériault et Stéphane Allaire

© 2022

Conception éditoriale : Pascale Thériault et Stéphane Allaire

Coordination : Pascale Thériault et Stéphane Allaire

Révision linguistique : Marie-Michelle Dubois

Correction d'épreuves : Pascale Thériault, Stéphane Allaire et auteurs

Graphisme et édition : Émilie Talbot

Photos : [istockphoto.com](https://www.istockphoto.com)



Équipe FRQ-SC sur le partenariat recherche-pratique en éducation

<http://www.uqac.ca/prpe>

License Creative Commons 4.0



Quiconque peut partager et adapter le présent ouvrage selon les conditions suivantes :

- Attribution du crédit aux auteurs
- Aucune utilisation commerciale
- Partage en libre accès

ISBN 978-2-925285-01-4

Dépôt légal, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022

Nous reconnaissons la contribution financière de l'Université du Québec à Chicoutimi et des Fonds de recherche du Québec – Société et culture dans la production de cet ouvrage.

Pour citer cet ouvrage

Thériault, P. et Allaire, S. (Dir.) (2022). *Susciter le plaisir d'écrire au primaire*. Université du Québec à Chicoutimi – Équipe FRQ-SC sur le partenariat recherche-pratique en éducation.

Table des matières

Introduction

Regards pluriels sur le plaisir d'écrire4

Chapitre 1

Quelques principes pour susciter le plaisir d'écrire
proposés dans les travaux du **Writing for Pleasure Centre**7

PREMIÈRE PARTIE

Le plaisir d'écrire chez les scripteurs débutants..... 17

Chapitre 2

Le plaisir d'apprendre à écrire par les orthographe approchées..... 18

Chapitre 3

La rétroaction : facteur de motivation et d'apprentissage chez les scripteurs débutants27

DEUXIÈME PARTIE

Des dispositifs et des interventions pour soutenir le plaisir d'écrire41

Chapitre 4

Le plaisir d'écrire et la considération des intérêts de chacun42

Chapitre 5

Le plaisir croît avec l'usage : écrire, lire et partager dans les cercles d'auteurs53

Chapitre 6

Des réseaux littéraires pour écrire avec plaisir au troisième cycle du primaire64

Chapitre 7

Les dictées métacognitives interactives pour faciliter la révision de texte et contribuer au plaisir d'écrire.....74

Chapitre 8

Le journal d'écriture : un dispositif pour accroître le plaisir d'écrire aux 2^e et 3^e cycles du primaire85

TROISIÈME PARTIE

Des outils technologiques au service du plaisir d'écrire..... 93

Chapitre 9

Le forum de coélaboration de connaissances au profit du plaisir d'écrire..... 94

Chapitre 10

Twitée : l'adoption et l'adaptation d'un dispositif apprécié des élèves pour réfléchir à l'orthographe 109

Conclusion

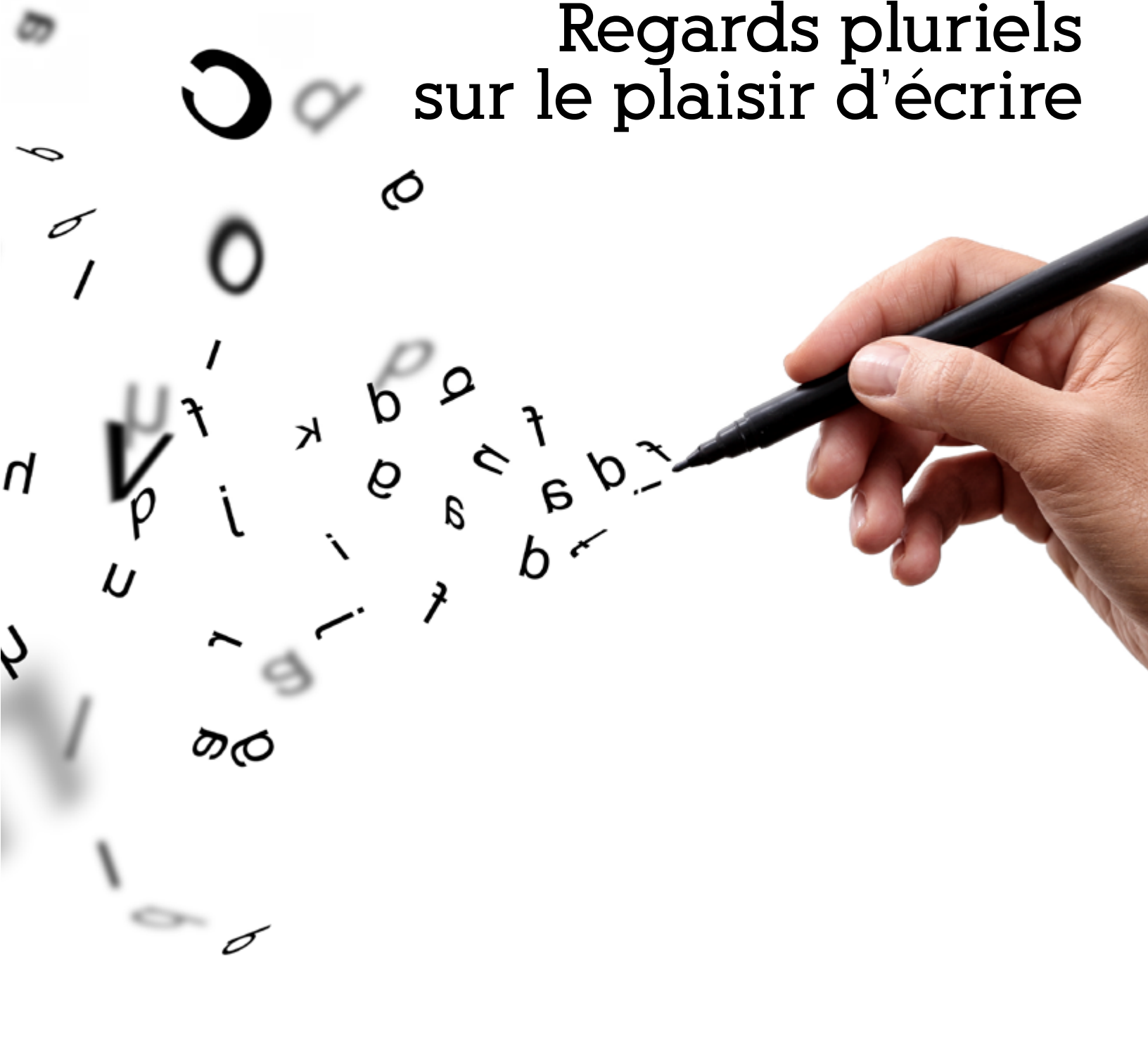
Cultiver une écriture autodéterminée chez les élèves 120

Présentation des auteures et auteurs 123

PASCALE THÉRIAULT
STÉPHANE ALLAIRE
Université du Québec à Chicoutimi

Introduction

Regards pluriels sur le plaisir d'écrire



Depuis une quinzaine d'années déjà, le Plan d'action pour l'amélioration du français valorise la mise en place de pratiques pédagogiques favorisant une écriture régulière. À travers ces pratiques, la variété des formes d'écriture et des sujets constitue une condition essentielle à l'amélioration de la qualité de la langue écrite des élèves (MELS, 2008). Pour y parvenir, ils ont besoin d'occasions d'écrire – autres que celles offertes par les cahiers d'exercices – qui les amènent à mobiliser leurs connaissances générales et celles reliées à la langue, à recourir aux stratégies d'écriture et à consulter différents ouvrages de référence. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) encourage la recherche de pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écriture qui ont le plus d'apports pour les élèves et qui valorisent le développement de leur goût de l'écriture (MEQ, 2001).

L'importance du plaisir dans le développement de la compétence à écrire au primaire est au cœur de cet ouvrage collectif. Celui-ci regroupe des dispositifs pédagogiques et des pistes d'intervention ayant des ancrages théoriques qui ont été mis à l'essai par bon nombre d'enseignantes¹ et leurs élèves dans le cadre de différents projets de recherche. Il est rédigé à l'intention des enseignantes et futures enseignantes, des conseillères pédagogiques et de toute autre professionnelle intéressée par le développement du plaisir d'écrire chez les élèves du primaire.

1 Considérant la constitution du corps enseignant au Québec, le féminin est principalement privilégié dans l'ensemble de l'ouvrage sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

D'entrée de jeu, Loïc Pulido propose un texte qui rappelle quelques principes généraux reconnus pour contribuer à la découverte du plaisir d'écrire chez les élèves du primaire.

L'ouvrage se divise ensuite en trois parties. La première partie met en valeur **Le plaisir d'écrire chez les scripteurs débutants**. *Le plaisir d'apprendre à écrire par les orthographes approchées* (chapitre 1) est expliqué par Annie Charron tandis qu'Isabelle Tremblay traite de la rétroaction comme facteur de motivation et d'apprentissage (chapitre 2).

La deuxième partie présente différents **Dispositifs et interventions pour soutenir le plaisir d'écrire**. Natalie Lavoie et Jessy Marin y abordent d'abord *Le plaisir d'écrire et la considération des intérêts de chacun* (chapitre 3) à travers les conditions, les actions et les situations qui les favorisent. Ophélie Tremblay et Éline Turgeon expliquent ensuite comment *Le plaisir croît avec l'usage : lire, écrire et partager dans les cercles d'auteurs* (chapitre 4). Par la suite, *Des réseaux littéraires pour écrire avec plaisir au troisième cycle du primaire* (chapitre 5) sont partagés par Isabelle Montésinos-Gelet, Marie Dupin de Saint-André et Annie Charron. Avec *Les dictées métacognitives pour faciliter la révision de texte et contribuer au plaisir d'écrire* (chapitre 6), Carole Fisher et Marie Nadeau présentent une manière originale de mieux maîtriser l'orthographe grammaticale pour que la tâche de révision devienne d'autant plus aisée. Pour terminer, *Le journal d'écriture : un dispositif pour accroître le plaisir d'écrire* (chapitre 7) est décrit par Pascale Thériault.

La troisième partie présente **Des outils technologiques au service du plaisir d'écrire**. D'abord, Sophie Nadeau-Tremblay met *Le forum de coélaboration de connaissances au profit du plaisir d'écrire* (chapitre 8). *La Twictée : l'adoption et l'adaptation d'un dispositif apprécié des élèves pour réfléchir à l'orthographe* (chapitre 9) est ensuite développée par Prisca Fenoglio. Le collectif se termine par une réflexion de Stéphane Allaire sur l'importance de valoriser l'autodétermination des élèves dans le développement de la compétence à écrire.

Nous espérons que ces pratiques soient inspirantes!

RÉFÉRENCES

Ministère de l'Éducation. (2001). *Lire, écrire, communiquer... réussir!* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Amelioration-Francais_SoutenirDeveloppementCompenceEcrire.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Plan d'action pour l'amélioration du français au primaire et au secondaire.* Gouvernement du Québec.

Quelques principes pour susciter le plaisir d'écrire proposés dans les travaux du *Writing for Pleasure Centre* au Royaume-Uni



Ce chapitre poursuit deux objectifs. D’abord, il s’agit de présenter les travaux menés au Royaume-Uni, dans un centre qui s’appelle le *Writing For Pleasure Centre*, dont la mission est de faire en sorte que les enfants apprennent à bien écrire, d’une part, et que les enfants aiment écrire, d’autre part (dans leurs statuts, il est même question de développer une passion des enfants pour l’écriture). Ensuite, il s’agit de réfléchir à la mesure dans laquelle ces travaux font écho à des pratiques déployées au Québec pour soutenir l’écriture pour le plaisir et aux idées et ressources qu’ils pourraient apporter.

LA MISE EN CONTEXTE

Le *Writing For Pleasure Centre*¹ est une structure qui prend à la fois la forme d’un groupe de réflexion et d’une communauté de recherche-action. Dans la perspective de ses travaux, on peut considérer que les enfants lient écriture et plaisir lorsqu’ils écrivent à l’école et à la maison, parfois spontanément, et qu’ils en éprouvent de la satisfaction (Young et Ferguson, 2020b). L’approche développée est très proche de ce que Lucy Calkins a mis en place dans les années 1980 avec le *Teachers College Reading and Writing Project*², à l’Université de Columbia, à ceci près qu’elle est centrée sur l’écriture, et non sur la lecture et l’écriture comme ce que propose Calkins.

Pour que les enfants apprennent à lier plaisir et écriture, les chercheurs du *Writing For Pleasure Centre* insistent sur l’importance du cadre

dans lequel les élèves sont amenés à écrire à l’école. Selon eux, les élèves devraient quotidiennement consacrer du temps à l’écriture de textes authentiques et variés. Dans leurs travaux, l’authenticité du texte tient au fait qu’il soit associé à des intentions d’écriture, à un destinataire et qu’il y ait des objectifs en termes de partage de l’écrit. Ce souci est également présent dans la progression des apprentissages de français, et ce, dès la 1^{re} année (ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011). Cela constitue un bon ancrage pour intégrer les approches proposées dans le contexte des écoles primaires du Québec, et ce, à tous les niveaux.

Pour aider les enseignantes à s’approprier les démarches proposées, des recherches, des formations et des outils qui permettent l’adoption de 14 principes pédagogiques sont développés (Young et Ferguson, 2020b, voir Figure 1). La plupart de ces principes (mais pas tous!) font écho à des thématiques abordées dans d’autres chapitres de cet ouvrage. La démarche d’ensemble n’est par ailleurs pas sans rappeler celle proposée par Tremblay et al. (2020a, 2020b), notamment en raison de fondements théoriques proches, mais d’une part, les mises en œuvre proposées peuvent différer, et d’autre part, c’est bien la combinaison des principes (voir le dernier d’entre eux) qui caractérise la démarche proposée par le *Writing For Pleasure Centre*. Les principes sont donc tous présentés dans ce chapitre. Des pratiques et démarches concrètes pour réfléchir à leur mise en œuvre sont également proposées.

1 <https://writing4pleasure.com/what-is-it-writing-for-pleasure-teachers-do-that-makes-the-difference-research-report/?frame-nonce=893e484f7d>

2 <https://readingandwritingproject.org/>

Faire de son groupe classe une communauté d'auteurs
Considérer chaque élève comme un auteur
Lire et partager les écrits des élèves; réfléchir et échanger à leur propos
Mener des projets d'écriture authentiques et orientés vers des buts
Enseigner des procédures d'écriture
Fixer des objectifs d'écriture
Être d'une cohérence rassurante
Permettre des projets d'écriture personnels
Équilibrer le travail sur le fond et le travail sur la forme
Enseigner sous forme de minileçons d'écriture quotidiennes
Être une enseignante-auteure
Offrir des rétroactions riches aux élèves
Mettre en relation l'écriture pour le plaisir et la lecture pour le plaisir
Combiner les principes

Figure 1 : Les principes d'un enseignement de l'écriture orienté vers le plaisir d'écrire selon Young et Fergusson (2020b)

FAIRE DE SON GROUPE CLASSE UNE COMMUNAUTÉ D'AUTEURS

L'approche à privilégier pour permettre aux élèves de lier plaisir et écriture consiste à faire en sorte que la classe devienne une communauté d'auteurs. Cette idée n'est pas nouvelle : elle a déjà été apportée, y compris dans la francophonie (p. ex. : Tauveron et al., 2005 en France; Moreau-Paquin, 2017 ou Allaire et al., 2015 au Québec), ce qui montre qu'elle peut réalistement être considérée dans le contexte qui nous préoccupe. Il convient toutefois de noter qu'elle est envisagée de manière originale dans les travaux de référence en raison de la conciliation de deux préoccupations rarement abordées conjointement : 1) l'enseignante doit faire partie de la communauté d'auteurs de plein droit. Elle ne fait pas que l'animer ou l'organiser. Autrement dit, l'enseignante écrit pour la communauté, partage ses écrits et ses stratégies d'écriture. 2) Les sujets et destinataires des écrits, leurs intentions et leurs objectifs sont décidés de manière démocratique par la communauté d'auteurs.

Dans des observations réalisées en classe (Young, 2019), deux conditions clés semblent déterminantes à la création de ce sentiment communautaire chez les élèves : faire en sorte qu'ils se considèrent comme

d'authentiques auteurs et leur donner l'opportunité d'évoluer au sein d'ateliers d'écriture (des exemples concrets sont présentés plus loin). Par ailleurs, les enseignantes qui réussissent le mieux à créer ce sentiment communautaire sont considérées par leurs élèves comme étant positives, soutenantes, strictes, drôles, calmes et surtout authentiquement intéressées par ce qu'ils ont à écrire. Elles réussissent à concilier exigence et créativité. Elles encouragent les élèves à écrire en se basant sur les choses qu'ils connaissent et apprécient le plus. Elles font de leur classe un espace démocratique et partagé. Elles laissent le temps aux élèves d'élaborer des textes qui sont les meilleurs possibles, en pensant à leurs futurs lecteurs.

CONSIDÉRER CHAQUE ÉLÈVE COMME UN AUTEUR

Selon Young et Ferguson (2020b), considérer chaque élève comme un auteur comprend trois éléments à prendre en considération.

D'abord, il s'agit d'offrir aux élèves des moyens d'écrire en étant de plus en plus autonomes, tout en faisant en sorte que ce gain d'autonomie ne conduise pas certains à l'abandon. Dans le contexte de l'école primaire québécoise, la progression des apprentissages en français (MELS, 2011) est un bon point de départ pour déterminer sur quelles dimensions les élèves sont censés être déjà autonomes (les étoiles) et sur quoi ils sont supposés gagner en autonomie (les flèches).

Ensuite, il s'agit de faire en sorte que les objectifs et les destinataires des écrits soient toujours très clairs pour les élèves.

Enfin, il s'agit de promouvoir le recours à l'écriture comme un acte social et d'être un modèle à cet égard. Cela signifie concrètement que les écrits des élèves devraient avant tout être destinés à un lecteur (ou à un lectorat) identifié et avoir un objectif particulier vis-à-vis de ce lecteur (l'informer, le divertir, le faire se poser des questions, etc.).

Dans les recherches menées par Young (2019), il s'avère que les enseignantes qui réussissent à mettre en place ce principe partagent comme caractéristiques d'avoir des attentes ambitieuses pour leurs élèves et réussissent à tous les mettre en position d'auteur. Par ailleurs, leurs élèves se sentent autonomes et en mesure d'atteindre les objectifs d'écriture qu'ils se donnent.

LIRE ET PARTAGER LES ÉCRITS DES ÉLÈVES, RÉFLÉCHIR ET ÉCHANGER À LEUR PROPOS

Comme évoqué dans le premier principe, une des idées défendues est de conduire des ateliers d'écriture en classe. Il s'agit de donner aux élèves de multiples occasions de partager publiquement leurs écrits et d'échanger à leurs propos avec la classe et avec l'enseignante. Les classes qui ont été observées par Young (2019) et qui réussissent à mettre en place ce principe sont des classes dans lesquelles les élèves peuvent recevoir et offrir des critiques constructives d'écrits, donner et recevoir des conseils ou encore souligner et voir souligner leurs réussites. Tout cela se passe dans un contexte de dialogue. Les écrits en question peuvent être finalisés ou en gestation. Les élèves sont encouragés à parler de leurs stratégies d'écriture et de leur cheminement dans l'écriture. Enfin, dans les classes observées, ces échanges se passent en sous-groupes et le volume sonore de la classe reste plutôt bas, de manière à permettre à ceux qui travaillent sur un écrit personnel de continuer à le faire en toute quiétude.

Les ateliers d'écriture et les cercles d'auteurs (Vopat, 2009) sont des options intéressantes à considérer si l'on réfléchit à des moyens concrets de rendre tout cela possible pour des élèves québécois (voir le chapitre de Tremblay et Turgeon). Un autre dispositif peut être intéressant à cet

égard : les groupes de révision rédactionnelle (voir par exemple Blain et Lafontaine, 2010). Il s'agit de groupes dans lesquels un élève lit son texte à quelques élèves qui offrent une rétroaction sur le texte, sous forme de commentaires, de questions ou de suggestions. Les remarques négatives ne sont pas permises pour ne pas nuire au bon esprit du groupe.

MENER DES PROJETS D'ÉCRITURE AUTHENTIQUES ET ORIENTÉS VERS DES BUTS

Mener des projets d'écriture authentiques et orientés vers des buts, c'est mettre l'accent sur l'agentivité des élèves. Il s'agit de leur offrir des opportunités d'écrire sur les sujets qui les intéressent, qu'ils choisissent, pour un destinataire qu'ils identifient eux-mêmes, et en avançant à leur propre rythme. Pour cela, des enseignantes qui ont contribué aux travaux du centre font en sorte que les thèmes et les audiences cibles des projets d'écriture soient choisis démocratiquement, à partir de propositions des élèves. Ainsi, les élèves font preuve d'agentivité et peuvent développer une conscience fine du destinataire de leur écrit. Dans le même ordre d'idées, d'autres enseignantes encouragent les élèves à échanger, avec toute la classe ou en petit groupe, sur l'avancée de leur écrit, de leurs idées, de leurs questions. Toutes les enseignantes qui ont contribué mettent en perspective les réflexions des élèves et les destinataires identifiés pour l'écrit. Enfin, elles inscrivent tous les projets d'écriture sur des périodes longues (au-delà de quelques semaines).

La question de l'authenticité des écrits, et de la place que les élèves peuvent prendre pour choisir sur quoi ils portent, est épineuse : comment s'assurer que tous les genres de texte au programme sont couverts si les élèves choisissent? Comment peut-on les faire choisir alors que leur culture de l'écrit est encore faible? Toutes ces questions sont légitimes et force est de constater qu'aucune réponse tranchée à ces questions n'existe. Cependant, un double éclairage peut aider à réfléchir à cette question. Les écrits pédagogiques, même anciens, fourmillent d'idées sur la variété de ce qui peut être fait. Voici une phrase qui le résume bien, d'Éloïse Freinet, la fille de Célestin Freinet, citée par Vergnioux (2001, p. 153) : « Librement, les enfants racontent des moments de leur expérience, leurs rencontres, leurs observations, leurs rêves, ou fomentent des récits entièrement imaginaires - C'est la vie locale, les gens du village, les jeux des enfants, leurs farces ou leurs peurs secrètes qui entrent dans la classe. »

ENSEIGNER LES PROCÉDURES D'ÉCRITURE

Enseigner les procédures d'écriture revient à effectuer un enseignement direct en lien avec les différentes composantes impliquées dans la rédaction de texte. Les cadres de référence utilisés identifient les composantes suivantes : générer des idées, établir un plan de rédaction, faire un brouillon, réviser et publier (Young et Ferguson, 2020a). Dans les observations réalisées par Young (2019), les enseignantes donnent des instructions directes aux élèves pour développer des stratégies qui concernent chacune des composantes citées. Les élèves peuvent adopter des stratégies va-

riées et personnelles et écrire à leur rythme.

Dans le contexte québécois, afin de déterminer quelles procédures aborder, quand et comment il est pertinent de le faire, le guide pédagogique « stratégies en lecture et en écriture » (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2008) est une ressource intéressante. Même si elles ont initialement été développées pour les enseignantes qui enseignent le français langue première en contexte de minorité linguistique, les ressources proposées peuvent tout à fait être utilisées au Québec et le document est en accès libre³. Évidemment, la progression des apprentissages en français donne elle aussi des repères intéressants.

FIXER DES OBJECTIFS D'ÉCRITURE

Fixer des objectifs d'écriture, c'est s'assurer que les élèves identifient les raisons pour lesquelles ils écrivent, les finalités de l'activité d'écriture et les personnes à qui ils s'adressent. Dans la perspective du *Writing For Pleasure Centre*, c'est aussi s'assurer que les élèves contribuent au choix de l'objectif. Enfin, fixer des objectifs, c'est tout à la fois avoir des objectifs à long terme (p. ex. : produire un numéro du journal de l'école pour partager les réalisations des élèves avec les parents) et avoir des objectifs à court terme précis (par exemple : définir que l'objectif du jour est de planifier la structure pour l'un des articles dudit numéro du journal de l'école). Outre la manière démocratique de fixer les objectifs énoncée plus haut, sont considérés comme soutenant : le partage de leurs propres écrits par les enseignantes pour initier des discussions sur les objectifs d'écriture; l'affichage des objectifs poursuivis lors d'une séance d'écriture pour que les élèves puissent s'y référer et la formulation d'objectifs souples, juste assez structurants pour que les élèves sachent quoi faire, et assez lâches pour que chaque élève, quelle que soit sa contribution, sache qu'il contribue à l'atteinte des objectifs d'écriture du groupe.

ÊTRE D'UNE COHÉRENCE RASSURANTE

L'approche de ce principe est très opérationnelle. Il est suggéré d'adopter une routine d'écriture en trois temps, très largement inspirée de Calkins (2018) : 1) minileçon (10-15 minutes); 2) temps d'écriture (30-40

3 <http://www.cmec.ca/docs/phaseii/guide-pedag.pdf>

minutes); 3) temps de partage de son travail en grand groupe (10-15 minutes). La minileçon porte sur une connaissance ou une stratégie susceptible d'être utile aux élèves au regard de l'objectif du jour. Le centre suggère de recourir à une approche par enseignement direct (voir la section sur les minileçons, ci-après).

PERMETTRE DES PROJETS D'ÉCRITURE PERSONNELS

Les recommandations faites sont claires : les élèves devraient avoir des projets d'écriture personnels (c'est-à-dire non déterminés collectivement). Il est même question d'avoir un équilibre entre les écrits déterminés collectivement pour les projets collectifs et les écrits personnels. Il est cependant recommandé d'être aussi exigeant vis-à-vis de ces écrits que vis-à-vis de ceux qui sont faits pour le collectif. Un facteur clé semble être la sanctuarisation d'un temps significatif dédié à l'écriture personnelle. Une nature concrète d'écrit personnel est envisagée et permet de comprendre le genre de format attendu : dans les situations évoquées, les élèves peuvent écrire leur propre livre. Ces écrits personnels doivent voyager entre la classe et la maison.

ÉQUILIBRER LE TRAVAIL SUR LE FOND ET LE TRAVAIL SUR LA FORME

Donner le goût de l'écriture aux élèves implique de trouver un juste équilibre entre le travail du fond et de la forme des textes. L'objectif dans ce cadre est d'aboutir à des textes signifiants et exigeants aux plans linguistique, grammatical et même sur le plan de la calligraphie si les textes sont manuscrits. Il

a été question précédemment d'une routine impliquant de démarrer les temps d'écriture par une minileçon. Les minileçons sont les espaces dans lesquels les questions de forme peuvent être abordées. L'idée serait de donner des clés permettant de s'assurer que les aspects formels du texte atteignent les standards nécessaires pour que ce texte soit partagé. Dans les études réalisées par le centre, les enseignantes qui produisent un équilibre comme celui recherché le font en incitant les élèves à alterner entre des moments où ils se concentrent sur le contenu de ce qu'ils rédigent, et des moments où le contenu est mis de côté pour se concentrer uniquement sur les qualités formelles du texte, sa grammaire, le respect de l'orthographe et les choix énonciatifs. Le défi dès lors est de savoir quoi intégrer aux minileçons pour qu'elles soient signifiantes. Une possibilité consiste à ancrer les minileçons dans un thème qui fait sens par rapport aux écrits que les élèves élaborent. Par exemple, si l'enseignante repère des erreurs d'accord du verbe à répétition, elle peut alors centrer une minileçon sur l'accord du verbe et demander aux élèves d'être particulièrement vigilants à ce point dans les temps qui seront consacrés à la relecture des écrits produits dans la phase de production. Toute la subtilité consistera ensuite à articuler la programmation des minileçons avec la progression des apprentissages.

ENSEIGNER SOUS FORME DE MINILEÇONS

Dans les travaux de référence mentionnés dans ce chapitre, il est recommandé d'enseigner les différents aspects de l'écriture (comment imaginer un texte, comment le mettre en mots, comment le réviser, etc.) sous forme de minileçons, explicites et directes. Cela a déjà été mentionné. La dynamique des minileçons peut cependant être précisée : dans ce qui est préconisé, les minileçons servent comme première phase des routines d'écriture, mais elles peuvent aussi être données à un groupe restreint d'élèves, ou à un élève seul lors des temps d'écriture à proprement parler si elles sont de nature à soutenir les élèves. Les enseignantes qui ont contribué aux travaux du centre font porter leurs minileçons sur des stratégies bien identifiées que les élèves peuvent utiliser. Ces stratégies sont intégrées à l'affichage de la classe à la suite de la minileçon.

Comme mentionné précédemment, ce principe est inspiré par les travaux du *Teacher College Reading and Writing Project* de Lucy Calkins.

Deux enseignantes québécoises ont créé un site Internet⁴ pour proposer une démarche pédagogique inspirée des travaux de Calkins. Il dispose d'une section vidéo dans laquelle figurent des enregistrements de minileçons d'écriture menées en classe. Les personnes intéressées sont invitées à consulter ces vidéos qui illustrent le processus de minileçons comme le conçoit Calkins.

ÊTRE UNE ENSEIGNANTE AUTEURE

Adopter soi-même des pratiques d'écriture, en tant qu'enseignante, est particulièrement important. Cela donne des opportunités de partager ses écrits avec les élèves. Il est suggéré que l'enseignante fasse sa part dans l'écriture du projet collectif et présente ce qu'elle a écrit ainsi que les stratégies déployées pour le faire, au même titre que les élèves. Cela donne l'occasion de modéliser le recours à des stratégies gagnantes. Il est recommandé que ce genre d'intervention se fasse le plus fréquemment possible. Ce mouvement est plus facile à entretenir pour les enseignantes qui écrivent réellement pour leur plaisir à l'extérieur de l'école.

OFFRIR DES RÉTROACTIONS RICHES

Le *Writing For Pleasure Centre* recommande d'offrir des rétroactions individualisées sur les écrits des élèves, idéalement à l'oral. L'idée est d'offrir aux élèves des stratégies qui pourraient leur permettre d'encore améliorer l'écrit qu'ils viennent de produire. Il est suggéré de commencer par les élèves qui ont le plus besoin d'assistance. L'importance de faire en sorte que ces rétroactions soient courtes, soutenantes, amicales et positives est mise de l'avant. Le chapitre de d'Isabelle Tremblay dans cet ouvrage donne des exemples sur la manière de mettre en place de telles rétroactions.

METTRE EN RELATION LIRE POUR LE PLAISIR

ET ÉCRIRE POUR LE PLAISIR

Les principes soulignés comme permettant de développer le plaisir d'écrire sont plus efficaces dans un environnement dans lequel les enseignantes développent aussi une approche de la lecture pour le plaisir. Les travaux sur cette question sont nombreux, et le centre recommande d'intégrer l'approche de la lecture pour le plaisir également. Il suggère

notamment d'intégrer aux routines de la classe des temps de lecture à voix haute réalisée régulièrement par l'enseignante. Les textes lus à voix haute peuvent inclure des textes rédigés par les élèves.

COMBINER LES PRINCIPES

Finalement, le dernier principe insiste sur l'importance de combiner les principes, plutôt que de les faire siens ponctuellement.

QUOI RETENIR ?

Au terme de cette contribution, il apparaît que les principes proposés par le *Writing For Pleasure Centre* peuvent assez facilement faire écho aux pratiques dans les écoles primaires québécoises et les inspirer, notamment parce que beaucoup d'entre eux font déjà partie du bagage de beaucoup d'enseignantes. En effet, les travaux du *Writing For Pleasure Centre* s'inspirent des travaux de Calkins (2018), qui ont déjà été adaptés à la réalité québécoise par des équipes de chercheur·e·s et d'enseignantes, notamment par l'entremise des travaux d'Ophélie Tremblay et d'Élaine Turgeon, et par la contribution d'Yves Nadon et de collectifs tels *De mots et de craies* ou encore *Les ateliers d'écriture au primaire*.

Il met toutefois l'accent sur deux principes moins soulignés ailleurs (ce qui ne veut pas évidemment pas dire qu'ils ne sont pas considérés ailleurs) :

4 <https://atelierecritureprimaire.com>

1) Équilibrer le travail sur le fond et sur la forme.

Cet équilibre est le garant du développement des préoccupations des élèves à la fois pour le sens de ce qu'ils rédigent, mais aussi pour la qualité linguistique du message et pour la présentation des écrits. On est parfois tenté d'opposer plaisir d'écrire et imagination. Dans ce contexte, savoir que le *Writing For Pleasure Centre*, dont la mission est de faire en sorte que les élèves écrivent spontanément, fréquemment et avec plaisir, insiste sur l'importance d'être exigeant vis-à-vis de la langue et de l'esthétique visuelle des écrits invite à ne pas succomber à cette tentation. Le fait que des propositions concrètes soient faites pour cela ajoute à la valeur heuristique des propositions faites.

2) Permettre des projets d'écriture personnels.

Cela paraît anodin, mais la façon de faire la plus simple en classe est sans doute que l'enseignante choisisse sur quoi les élèves vont écrire. Dans le modèle du *Writing For Pleasure Centre*, l'écrit le plus courant est un écrit déterminé collectivement par la classe, auquel chacun contribue. Ensuite, il y a ces fameux écrits personnels, autodéterminés et écrits entièrement seuls (même si les autres élèves et l'enseignante continuent d'en prendre connaissance et d'offrir des rétroactions). Il s'agit là sans doute d'un bon moyen de concilier le développement des compétences à l'écrit pour communiquer et des compétences à l'écrit pour penser, réfléchir, se souvenir, exprimer ses émotions et s'épanouir. Les deux sont utiles, et si d'excellents auteurs arrivent à tout concilier dans une même production, il est probable qu'en classe, il vaille mieux ne pas tout aborder de front.

CONCLUSION

Les travaux présentés incitent à faire la promotion de pratiques déjà bien connues : on y parle notamment d'ateliers d'écriture, de communautés d'auteurs, de minileçons d'écriture, d'un enseignement quotidien et de la nécessité de laisser du temps aux élèves pour avancer à leur rythme. Ils insistent sur l'importance 1) de veiller à équilibrer le travail sur le fond et sur la forme et 2) de s'assurer que les élèves soient auteurs d'écrits personnels et co-auteurs d'écrits collectifs envisagés de manière démocratique. Un obstacle souvent évoqué à la mise en place de ce genre de démarche est le temps, mais il s'agit d'un temps bien investi, car un élève qui écrit est aussi un élève qui lit, qui réfléchit, bref qui apprend.



RÉFÉRENCES

- Allaire, S., Thériault, P., Laferrière, T., Hamel, C. et Debeurme, G. (2015). *Écrire ensemble au primaire : interventions des enseignants et stratégies d'écriture des élèves*. Rapport de recherche remis au Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture. https://constellation.uqac.ca/2809/1/ecrire_ensemble_ACE_allaire_rapport.pdf le 28 janvier 2022.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491. <https://doi.org/10.7202/044486ar>
- Calkins, L. (2018). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques : guide général, 8 à 12 ans*. Chenelière Éducation.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2008). *Stratégies en lecture et en écriture*. <http://www.cmec.ca/docs/phaseii/guide-pedag.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages : français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Moreau-Paquin, A. (2017). Développer une posture d'auteur et une communauté d'auteurs à l'aide du blogue et du forum. Dans M.-C. Beaudy, I. Carignan et F. Larose (dir.), *Création de dispositifs didactiques et enseignement-apprentissage diversifié en littératie : vers une valorisation de la recherche-développement et de la recherche-action en éducation* (p. 76-92). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <http://dx.doi.org/10.17118/11143/9914>
- Tauveron, C., Sève, P. et Lebrun, M. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*. Hatier.
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020a). Appropriation différenciée de la démarche des cercles d'auteurs par quatre enseignantes du primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 1-27. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.970>
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020b). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), I-XIII. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.988>
- Vergnioux, A. (2001). Le texte libre dans la pédagogie Freinet. *Repères*, 23(1), 151-168. https://www.persee.fr/doc/rep-1157-1330_2001_num_23_1_2364

Vopat, J. (2009). *Writing circles: Kids revolutionize workshop*. Heinemann.

Young, R. (2019). *What is it writing for pleasure teachers do that makes the difference?* The Goldsmiths' Company & The University of Sussex. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598609.pdf>

Young, R. et Ferguson, F. (2020a). *Real-world writers: A handbook for teaching writing with 7-11 year olds*. Routledge.

Young, R. et Ferguson, F. (2020b). *Writing for pleasure: Theory, research and practice*. Routledge.

PREMIÈRE PARTIE

Le plaisir d'écrire chez les scripteurs débutants



ANNIE CHARRON
Université du Québec à Montréal

Le plaisir d'apprendre à écrire par les orthographe approchées

La pratique des orthographes approchées est un dispositif d'enseignement qui permet à l'enseignante du premier cycle du primaire, et aussi de l'éducation préscolaire, de soutenir les élèves dans l'apprentissage de l'écriture et de s'assurer qu'ils s'y engagent dans le plaisir. Le plaisir d'apprendre à écrire par les orthographes approchées est l'objet du présent chapitre. Dans ce dernier, la pratique des orthographes approchées est définie et les principes pédagogiques sous-jacents à cette pratique sont exposés. Le plaisir d'écrire au moyen des orthographes approchées est illustré à partir d'exemples de pratiques qui ont été observées dans le cadre de deux projets de recherche-action impliquant des enseignantes du premier cycle du primaire.

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE-ACTION

Après avoir mené une recherche collaborative avec une vingtaine d'enseignantes à l'éducation préscolaire du centre de services scolaire des Hautes-Rivières (CSSDHR) portant sur la mise en œuvre de la pratique des orthographes approchées, des enseignantes de première année du primaire ont manifesté leur intérêt à en apprendre davantage sur cette pratique. Pour répondre à leurs besoins de formation et d'accompagnement, nous avons proposé aux enseignantes du premier cycle du primaire de participer à un projet de recherche-action. Dix-neuf enseignantes du premier cycle (Charron et al., 2016) et neuf enseignantes de 2^e année (Charron et al., 2018) ont été formées aux orthographes approchées et accompagnées par deux chercheuses. Ces dernières

se sont rendues dans chacune des classes à deux reprises durant l'année scolaire pour réaliser des observations. Pour documenter les pratiques sous forme de narration visuelle, des observations ethnographiques à partir de photographies ont été menées dans toutes les classes. Nul doute que le plaisir des élèves et des enseignantes était palpable en classe et clairement visible sur les photos.

LA MISE EN SITUATION

La mise en situation présentée se déroule dans une école primaire, plus précisément dans les classes d'éducation préscolaire 5 ans de Martine et de 1^{re} année de Geneviève, qui utilisent la pratique des orthographes approchées. Elle permet d'illustrer la démarche des orthographes approchées ainsi que les principes sous-jacents qui seront présentés par la suite.

Soucieuses de vouloir offrir des pratiques de transition en écriture aux enfants afin de favoriser leurs apprentissages, les enseignantes de l'éducation préscolaire et du premier cycle du primaire travaillent en collaboration. L'une des pratiques enseignantes qui a été retenue pour soutenir les élèves dans leurs premiers apprentissages de l'orthographe est celle des orthographes approchées. Martine et Geneviève réalisent régulièrement des orthographes approchées dans leur classe. Même si la pratique des orthographes approchées repose sur une démarche et sur des principes pédagogiques, chacune l'adapte en fonction des besoins des enfants et des attentes de son niveau scolaire.

Dans la classe de Martine, les orthographes approchées sont réalisées quotidiennement, mais elles prennent différentes formes. Lors du message du jour, elle a l'habitude d'y omettre un mot et de demander aux enfants de le deviner. Ils adorent cela! Par exemple, elle écrit : « Bonjour les _____! » Ensemble, ils décident d'un mot rigolo, comme cocos, qui leur donnera le goût d'essayer de l'écrire avec leurs bonnes idées. Elle invite les enfants à utiliser leurs stratégies, soit de découper le mot en syllabe /ko/-/ko/ et d'étirer le mot pour bien entendre chacun des petits sons (phonèmes). Elle pose des questions et accueille les propositions des enfants : « Tu entends le son [o]? Est-ce que tu l'entends au début, au milieu ou à la fin du mot? »; « Tu entends un [a]? Lorsque je dis [k], [o], [k], [o], tu es certain que tu entends [a]? Ce n'est pas grave, tu as essayé une idée, c'est ce qui est important »; « Camille me propose d'écrire la lettre c comme dans son prénom. Qui est d'accord? C'est une bonne idée d'utiliser les prénoms des enfants de la classe. Qui a le son [o] dans son prénom? Oui, Olivier tu as raison! ».

De son côté, en plus d'utiliser aussi les orthographes approchées dans le message ou la phrase du jour, Geneviève y fait appel dans une variété de contextes comme l'utilisation de la chanson et de la littérature jeunesse afin d'offrir un enseignement intégré de la lecture et de l'écriture. Comme elle sait que les élèves de sa classe prennent plaisir à chanter, elle utilise le matériel *Chante-moi les sons* (Boisseau, 2008) pour réaliser des orthographes approchées. Elle projette les paroles d'une chanson à l'écran numérique interactif (ENI) et elle y retire des mots ou des groupes du nom. Tout en écoutant la chanson, les élèves découvrent les mots absents et tentent de les écrire individuellement. Ensuite, en duo ou en trio, les élèves se partagent leurs idées et essaient de « s'approcher » de la norme en proposant une nouvelle hypothèse d'écriture. De plus, elle aime bien utiliser des albums sans texte, car une fois que l'album est présenté, elle propose aux élèves d'écrire des groupes du nom en lien avec des images de l'album. Ensuite, l'enseignante invite quelques élèves à venir présenter et expliquer leur hypothèse d'écriture avant de leur présenter la norme orthographique. Puis, à partir d'une image de l'album, les élèves sont invités à composer en équipe une phrase qui commence par le groupe du nom travaillé en orthographes approchées. Ainsi, ils réinvestissent les mots appris. Geneviève saisit toutes les occasions qui se présentent à elle pour réaliser des orthographes

Parfois, ce sont les enfants qui veulent apprendre à orthographier un mot. Par exemple, Naïm veut apprendre à écrire le mot *auto*, car il veut l'écrire sur le garage qu'il a construit pour ses petites automobiles. Martine saisit l'occasion pour demander à Naïm et aux trois autres enfants avec qui il joue de découvrir comment s'écrit le mot. Assis par terre dans le coin blocs, les enfants partagent leurs idées : « On entend le son [o] au début et à la fin du mot. », « On pourrait regarder dans un livre d'autos si le mot est écrit ». Elle les félicite pour leurs bonnes idées. L'enseignante est à l'écoute de leurs représentations et les soutient en les questionnant et en les aidant à trouver la ou les lettres associées aux sons entendus dans le mot *auto*. Elle aide les enfants à trouver le mot dans un livre et elle leur mentionne qu'il s'agit d'une bonne stratégie pour vérifier l'orthographe d'un mot.



approchées. Un élève qui ne sait pas comment écrire un mot dans sa production écrite ainsi que l'écriture d'un petit message aux parents ou d'un mot de remerciements pour des élèves plus âgés sont des exemples d'utilisation spontanée des orthographes approchées. Elle est impressionnée par ses élèves; elle valorise leur autonomie, leurs efforts et leurs apprentissages. Elle leur apprend que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage.

LA DÉFINITION DES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES

Cette mise en situation illustre ce que sont les orthographes approchées. Les orthographes approchées sont des activités d'écriture, initiées par l'enseignante ou par les élèves, qui s'appuient sur une démarche en six phases (Charron, 2006) et sur des principes pédagogiques (Charron et Montésinos-Gelet, 2016). Précisément, les élèves sont encouragés à écrire un ou des mots, un groupe du nom ou une phrase à partir des connaissances qu'ils ont du code graphique et des stratégies orthographiques (p. ex. : étirer le mot, séparer le mot en syllabes ou en phonèmes, faire des analogies avec des mots connus). Ils sont amenés à y réfléchir seuls, en équipe ou en grand groupe, à partager leurs stratégies et leurs connaissances pour « s'approcher » de la norme orthographique et à comparer leurs hypothèses d'écriture à cette norme qui est présentée et qui fait l'objet d'un enseignement plus systématique lorsque la pratique est réalisée au primaire. Pour réaliser des or-

thographes approchées, les élèves sont donc invités à écrire des mots en s'appuyant sur ce qu'ils connaissent du code graphique et non pas à partir d'un modèle préalablement appris. Il s'agit de faire confiance aux élèves en les invitant à présenter ce qu'ils savent. Les orthographes approchées visent à valoriser ce que les élèves sont capables de faire seuls ou avec un peu d'aide, et non pas à exposer les manques ou les difficultés des élèves sur le plan de l'orthographe lexicale et grammaticale. Cette pratique adopte d'abord une conception socioconstructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage, et ensuite, elle fait place à un enseignement plus formel lors de la présentation de la norme orthographique.

Depuis une quinzaine d'années, nombreuses sont les enseignantes à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire qui ont intégré les orthographes approchées pour donner le goût de l'écriture et soutenir les élèves dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale et grammaticale. Le programme-cycle de l'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation [MEQ], 2021) et le Programme de formation de l'école québécoise, français langue d'enseignement (MEQ, 2006) mentionnent qu'il est important d'offrir des contextes d'apprentissage nombreux, variés et signifiant pour les élèves, ce que permet l'utilisation des orthographes approchées. En effet, les orthographes approchées peuvent prendre différentes formes et peuvent être intégrées quotidiennement dans le cadre de différentes activités menées en classe.

Selon Charron et al., (2022), pour favoriser l'intérêt, la motivation, l'engagement et le plaisir des élèves dans l'apprentissage de l'écrit, huit actions concrètes sont essentielles :

1. Créer un climat socioaffectif propice aux apprentissages;
2. Proposer des activités signifiantes et qui s'intègrent aux autres activités;
3. Favoriser l'autonomie;
4. Proposer des activités qui représentent un défi réaliste;
5. Varier les modalités de regroupement en favorisant la coopération;
6. Offrir du renforcement;
7. Maximiser le temps d'apprentissage et la fréquence des activités;

8. Recourir à l'évaluation pour soutenir l'apprentissage.

La pratique des orthographe approchées rassemble toutes ces actions, d'où l'importance de lui faire une place parmi les autres pratiques reconnues comme efficaces pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de l'orthographe dans son enseignement.

LA DÉMARCHE DES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES

La démarche des orthographe approchées est composée de six phases qui reposent sur les trois temps de la situation d'apprentissage, soit la préparation, la réalisation et l'intégration, en plus d'une phase de transfert de connaissances qui est également prévue. Cette démarche des orthographe approchées prend la forme d'un canevas souple pour guider l'enseignante dans le déroulement de sa pratique. La durée de la pratique peut varier selon l'ampleur que l'enseignante lui donne. Si elle la vit en grand groupe, il est possible que la pratique puisse être plus courte que si elle invite les élèves à travailler en collaboration. Les orthographe approchées se différencient des écritures spontanées, qui elles, n'impliquent pas la démarche en six phases. Pour mieux comprendre cette démarche, voici une brève présentation de chacune des phases et des exemples variés tirés de nos observations en classe.

PHASE 1

Le contexte d'écriture et le choix du mot, du groupe du nom ou de la phrase

Pour inciter les élèves à vouloir écrire dans le plaisir, il est important d'offrir un déclencheur d'écriture motivant qui suscite l'engagement des élèves. Selon le niveau scolaire, les besoins des élèves et la progression des apprentissages durant l'année scolaire, l'enseignante choisit si la pratique des orthographe approchées portera sur un mot, un groupe du nom ou même sur tous les mots d'une phrase. Ce choix peut être celui de l'enseignante qui a une intention pédagogique lors de son activité (p. ex. : enseigner une notion prévue dans sa planification), mais il peut aussi être celui de l'élève (p. ex. : apprendre à écrire un mot pour pouvoir l'utiliser dans un écrit). L'enseignante développe le réflexe de saisir toutes les occasions que le quotidien offre pour tenter d'écrire un ou des mots, et ce, afin de rendre signifiant les moments d'écriture en orthographe approchées.

Par exemple, dans sa classe de 1^{re} année, Marie-Josée a utilisé le contexte de la semaine des secrétaires pour souligner le travail de la secrétaire de l'école. Les élèves et l'enseignante ont décidé d'écrire le groupe du nom *Ma secrétaire adorée*. Dans sa classe de 2^e année, Danielle a exploité l'album jeunesse *Le Grand voyage de monsieur Caca* d'Angèle Delaunois et Marie Lafrance. Elle a invité les élèves à écrire des noms de parties du corps pour représenter le système digestif qui y est expliqué. De son côté, pour remercier un stagiaire, Caroline, enseignante en 1^{re} année, a proposé aux élèves d'écrire le mot *merci*, qu'ils pourront réutiliser ensuite dans la carte de remerciements.

PHASE 2

La présentation de l'intention d'écriture et des consignes de travail ainsi que le rappel des stratégies d'écriture

Avant de commencer l'écriture, l'enseignante précise son intention d'écriture (p. ex. : le mot retenu permettra de travailler le son /o/ qui peut s'écrire de différentes façons ou le groupe du nom choisi permettra de travailler la notion du pluriel). Elle rappelle les consignes de déroulement (p. ex. : essayez d'abord d'écrire le ou les mots avec vos connaissances et en utilisant les écrits environnementaux) et le regroupement de travail (p. ex. : faire d'abord une tentative d'écriture individuelle et

ensuite se placer en équipe de deux ou de trois pour partager leurs idées et bonifier leurs écrits initiaux ou réaliser la tentative d'écriture en grand groupe avec les idées des élèves). Elle sait que les élèves ont du plaisir à travailler en équipe lors des orthographes approchées, car ils sont encouragés à discuter et à « s'approcher » en équipe de la norme orthographique du ou des mots. Elle demande aux élèves de nommer les stratégies orthographiques (p. ex. : étirer le mot à l'oral, couper le mot en syllabes ou en phonèmes, trouver un petit mot dans un grand mot comme cheval dans chevalier).

Par exemple, dans sa classe de 2^e année, Myriam mentionne aux élèves qu'ils peuvent s'installer n'importe où dans la classe pour écrire avec leur ami; certains choisissent de s'installer par terre dans le coin de lecture, d'autres décident de se réunir autour d'un pupitre. Cette permission « spéciale » contribue également à l'engouement des élèves envers les orthographes approchées. Dans sa classe de 1^{re} année, Karine invite les élèves à mimer les stratégies orthographiques avant de commencer. Ce moment où les élèves parlent en robot pour segmenter un mot en phonème ou étirent le mot est toujours accompagné de quelques petits rires!

PHASE 3

Les tentatives d'écriture ainsi que le partage de connaissances et de stratégies en lien avec l'orthographe

Seuls, en équipe ou en grand groupe, les élèves réfléchissent, se questionnent, utilisent leurs connaissances, les écrits environnementaux ainsi que leurs stratégies orthographiques, partagent et argumentent leurs idées et font une ou des tentatives d'écriture. L'enseignante profite de ce moment pour faire de l'étayage auprès des élèves (p. ex. : elle questionne, fournit son aide, fait des rappels de notions vues précédemment). Les élèves adorent généralement travailler en équipe, car il s'agit d'un moment où ils peuvent communiquer, s'entraider et avoir du plaisir tout en apprenant.

Dans la classe combinée de 1^{re} et de 2^e année de Carina, les élèves sont invités à réaliser des orthographes approchées en équipe. Pendant qu'ils écrivent, elle fait le choix de se joindre à une seule équipe afin de pouvoir lui offrir un accompagnement plus soutenu que si elle allait voir chaque équipe pour s'assurer que les élèves se débrouillent bien.

Elle participe aux échanges, elle questionne les élèves et les aide. Elle conserve les mêmes équipes jusqu'à ce qu'elle ait eu la chance de toutes les rencontrer. De son côté, Nancy, enseignante en 1^{re} année, préfère être disponible pour les élèves qui souhaitent obtenir son aide. Elle circule donc entre les équipes et les accompagne selon les besoins manifestés.

PHASE 4

Le retour collectif sur le mot, le groupe du nom ou la phrase

Pour mettre en valeur les connaissances et les stratégies utilisées par les élèves, en plus de vérifier si les notions à l'étude sont acquises ou non, l'enseignante accorde une importance à la présentation de leur tentative initiale. Cette phase lui permet également de fournir de la rétroaction aux élèves. Pour ce faire, l'enseignante peut inviter un ou des élèves à venir écrire leur tentative au tableau ou elle peut coller au tableau les languettes de papier sur lesquelles les élèves ont écrit leur tentative.

Dans la classe de 2^e année de Marlyne, cette dernière leur a proposé d'écrire une phrase en lien avec les saisons : *Le printemps est à nos portes*. Lors du retour en grand groupe, elle a écrit au tableau les tentatives de chacune des équipes. Ensemble, ils ont regardé les mots qui étaient écrits pareils dans les tentatives, soit *Le*, *est*, *nos*, et les mots qui avaient des graphies différentes, comme *printemps*, *à*, *portes*. Ils ont discuté du pluriel des mots *nos portes*, du petit mot *temps* dans *printemps*, de la liaison à l'oral pour les mots *est à*. À partir de cette discussion, certains élèves ont voulu ajuster leur tentative d'écriture, car elle leur

faisait réaliser certaines erreurs comme le fait d'avoir oublié la marque du pluriel -s au mot *porte*. Pour sa part, Karine, enseignante de 1^{re} année, invite l'ami du jour à venir présenter sa tentative d'écriture. Tous ont hâte d'être l'ami du jour, car c'est une fierté pour eux de présenter leur travail. Pour cette enseignante, cette façon de faire conserve le plaisir et la motivation des élèves.

PHASE 5

La présentation de la norme orthographique

L'enseignante s'assure de présenter la norme orthographique et d'enseigner des notions liées à l'orthographe lexicale ou grammaticale afin que les élèves puissent apprendre ou consolider leurs apprentissages. Elle revient sur l'intention pédagogique présentée à la phase 2 (p. ex. : le but de l'activité était de travailler les graphies « euil » et « euille »). Elle en profite pour faire ressortir les acquis des élèves ou les éléments à revoir (p. ex. : tous ont utilisé la bonne graphie du son /o/ dans le mot *bateau*, la majorité des élèves a pensé mettre un s à l'adjectif et au nom dans *Les bons chocolats*, mais certains n'ont pas écrit la lettre muette t à la fin du mot). Il est important d'impliquer les élèves dans la recherche de la norme orthographique. Ils peuvent chercher dans un dictionnaire illustré, dans leur liste de mots d'orthographe, dans les écrits environnementaux, etc. Les élèves deviennent des détectives de la norme.

Dans sa classe de 1^{re} année, Manon prend le temps de présenter aux élèves la norme en expliquant les stratégies orthographiques qu'ils

auraient pu utiliser. Par exemple, dans le mot *brassard*, Manon leur explique qu'il y a le petit mot *bras*. De plus, elle leur mentionne que pour se rappeler qu'il y a un s muet à la fin du mot *trois*, ils peuvent vérifier s'il existe des mots de même famille comme *troisième*. Dans la classe de 2^e année de Danielle, les élèves cherchent la norme dans un dictionnaire illustré. Dès qu'un élève a trouvé le mot, il indique la page aux autres élèves et tous s'y rendent pour connaître l'orthographe et pour lire la définition. Les élèves prennent plaisir à découvrir la bonne façon d'écrire le ou les mots ciblés.

PHASE 6

La conservation des traces et la réutilisation des mots

Pour favoriser le transfert des apprentissages réalisés en orthographe approchées, l'enseignante réutilise les mots travaillés dans d'autres contextes d'écriture comme le message du jour et la dictée, en plus d'encourager les élèves à les réutiliser dans le cadre de petites productions écrites. Ainsi, l'enseignante peut consolider les acquis, mais également s'assurer que les élèves transfèrent les stratégies orthographiques qu'ils utilisent en orthographe approchées lorsque vient le temps de réaliser une production écrite. De plus, pour conserver une trace des mots travaillés en orthographe approchées, l'enseignante emploie différents moyens comme inscrire les mots dans un dictionnaire de classe, afficher une liste de mots en classe, ajouter les mots aux mots-étiquettes placés dans le coin écriture de la classe, etc.

Dans sa classe de 1^{re} année, Annie a proposé aux élèves d'écrire le mot *terre* lors du Jour de la Terre le 22 avril. Après avoir présenté la norme orthographique aux élèves, elle les a invités à créer individuellement une affiche pour présenter un geste qu'ils font pour protéger la terre. Sur l'affiche, ils devaient écrire *Jour de la Terre* sans utiliser de modèle, mais plutôt en s'appuyant sur ce qu'ils venaient d'apprendre. Dans la classe d'Annie, une autre enseignante de 1^{re} année, lorsque les élèves réalisent des orthographe approchées, les mots travaillés sont inscrits dans un dictionnaire de classe. L'enseignante demande également aux élèves de préciser la classe de mots pour chacun des mots ajoutés au dictionnaire : nom, verbe, adjectif ou adverbe.

LES PRINCIPES SOUS-JACENTS

À LA PRATIQUE DES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES

Six principes sous-jacents à la pratique des orthographe approchées permettent de mieux en comprendre la valeur éducative (Charron et Montésinos-Gelet, 2016). La mise en situation et les exemples exposés tout au long de ce chapitre ont tenté de les illustrer. Pour apprendre à écrire, il importe d'abord de *placer les élèves dans des situations où ils sont amenés à se servir de la langue écrite*; tout comme pour apprendre à nager, il faut se jeter à l'eau! L'enseignante doit ensuite être à l'écoute des représentations des élèves au regard de l'écrit. Les phases 3 et 4 permettent aux élèves de s'exprimer; l'enseignante a ainsi accès à leurs réflexions, à leurs connaissances et aux stratégies qu'ils maîtrisent. Dans le même sens, elle s'assure d'*amener les élèves à réfléchir sur la langue écrite*. L'enseignante les amène à se questionner « pourquoi » et à expliquer « comment ». De cette façon, les élèves deviennent actifs. De plus, l'enseignante accorde de l'importance au travail d'équipe pour *favoriser le partage des connaissances et des stratégies orthographiques*. En travaillant en équipe, les élèves co-construisent et vivent des conflits sociocognitifs qui leur permettent d'apprendre de façon active. Ils s'entraident, argumentent, partagent leurs trucs, et bien sûr, ils prennent plaisir à réaliser l'activité d'écriture. L'enseignante doit aussi *valoriser ce que les élèves construisent*. Elle encourage leurs efforts, leur implication, leurs démarches et leurs réussites de différentes façons : à l'oral, en exposant leurs productions écrites, en les applaudissant, etc. Enfin, l'enseignante souhaite *développer chez les élèves un rapport positif à l'erreur*. Elle leur explique et leur rappelle régulièrement que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage. Il est normal de ne pas toujours connaître la norme. S'approcher de la norme orthographique peut nécessiter des efforts et du travail, mais tout cela peut se faire dans le plaisir!

CONCLUSION

À l'école, le plaisir d'apprendre à écrire débute dès la maternelle et se poursuit au primaire. Les orthographe approchées sont une excellente pratique de transition qui favorise l'intérêt, l'engagement et la motivation des élèves dans l'apprentissage de l'écriture. Les enseignantes gagnent à réaliser des orthographe approchées régulièrement, voire quotidiennement, avec leurs élèves, car ceux-ci y démontrent réellement du plaisir à écrire et à découvrir la norme orthographique. Avec les orthographe approchées, aucune routine monotone s'installe, car il existe différentes façons de mettre cette démarche en œuvre. L'essayer, c'est l'adopter!



RÉFÉRENCES

Boisseau, N. (2008). *Chante-moi les sons*. Septembre.

Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16470>

Charron, A. et Montésinos-Gelet, I. (2016). Les principes sous-jacents aux orthographe approchées. *Vivre le primaire*, 29(2), 45-48. https://aqep.org/wp-content/uploads/2016/05/VLP_Vol29No2_Web-43-44.pdf

Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I. et Gagnon, B. (2016). *Les orthographe approchées pour un enseignement explicite de l'orthographe au premier cycle du primaire*. Rapport de recherche remis au Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/les-orthographe-approchees-pour-un-enseignement-explicite-de-lorthographe-au-premier-cycle-du-primaire/>

Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I. et Gagnon, B. (2018). *Effets longitudinaux de la pratique des orthographe approchées sur le développement orthographique des élèves*. Rapport de recherche remis au Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/a.charron_rapport_el_orthographe-approchees.pdf

Charron, A., Plante, I. et Tremblay, O. (2022). Plaisir, intérêt et motivation à lire. Dans Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire*. Chenelière.

Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf

Ministère de l'Éducation. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

LITTÉRATURE JEUNESSE

Delaunoy, A. et Lafrance, M. (2013). *Le Grand voyage de monsieur Caca*. Les éditions 400 coups.

ISABELLE TREMBLAY
Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay

La rétroaction : facteur de motivation et d'apprentissage chez les scripteurs débutants

La rétroaction, qu'elle soit verbale ou écrite, est constituée de commentaires et de suggestions sur le travail de l'élève et témoigne de l'intérêt de l'enseignante envers cette production. Elle est donc essentielle pour maintenir ou développer le niveau de compétence chez l'élève (Brookhart, 2010; Parr et Timperley, 2010) tout en suscitant le plaisir d'apprendre. Ce chapitre porte sur le pouvoir de la rétroaction dans l'apprentissage de l'écriture et de son apport à la motivation du jeune élève. Or, elle n'y est pas abordée uniquement sous l'angle de la motivation compte tenu de l'importance qu'elle revêt dans tout ce processus. La rétroaction liée à la dimension cognitive est aussi considérée, car elle fournit au scripteur débutant de l'information importante sur ses apprentissages. L'enseignante peut donc y trouver donc des pistes pour formuler des rétroactions pertinentes et motivantes. Finalement, un regard est porté sur la nécessité d'utiliser la rétroaction pour soutenir l'élève en difficulté.

LA MISE EN CONTEXTE

Le contenu de ce chapitre s'inspire du travail effectué dans le cadre d'une recherche-action sur le journal d'écriture libre accompagné à laquelle ont pris part six enseignantes du primaire, deux autres conseillères pédagogiques et une professeure-chercheuse (Thériault, 2015-2016). De plus, notre expérience en tant que conseillère pédagogique responsable d'accompagner des enseignantes du primaire et des enseignantes en orthopédagogie sur l'apprentissage efficace de l'écriture nous avait permis d'observer que la rétroaction était peu ou mal utilisée dans ce contexte. Fort de ce constat, notre projet de maîtrise s'est intéressé à l'apport de la rétroaction sur le développement de la motivation du scripteur débutant (Tremblay, 2020). Les conclusions de ces travaux ont mis en évidence le caractère essentiel de la rétroaction pertinente de l'enseignante pour le jeune scripteur afin de favoriser une entrée positive dans l'écriture pour tous les élèves.

LA RÉTROACTION PERTINENTE EN ÉCRITURE : DE QUOI S'AGIT-IL ?

L'apprentissage de l'écriture chez le scripteur débutant suscite l'intérêt des enseignantes, et ce, depuis longtemps. Toute enseignante souhaite que ses élèves aiment écrire et perçoivent l'écriture comme un outil aisé à utiliser dans divers contextes (Nadon, 2011). Toutefois, des échanges fréquents avec des enseignantes expérimentées et moins expérimentées permettent de constater que leur sentiment de compétence face à leurs pratiques pédagogiques en enseignement de l'écriture semble plutôt faible. Bien que les pratiques observées soient variées et que les activités d'écriture soient plus fréquentes et significatives dans certaines classes, nous observons encore trop souvent un nombre peu élevé d'activités d'apprentissage en écriture qui ont une visée de communication au détriment d'activités d'écriture dédiées à une production qui servira à l'évaluation sommative de la compétence à écrire de l'élève. De plus, même si écrire rime avec plaisir, ces deux termes ne font pas souvent bon ménage en classe! Alors que l'acte d'écrire est au cœur de notre vie, plusieurs enseignantes et élèves n'apprécient guère les activités

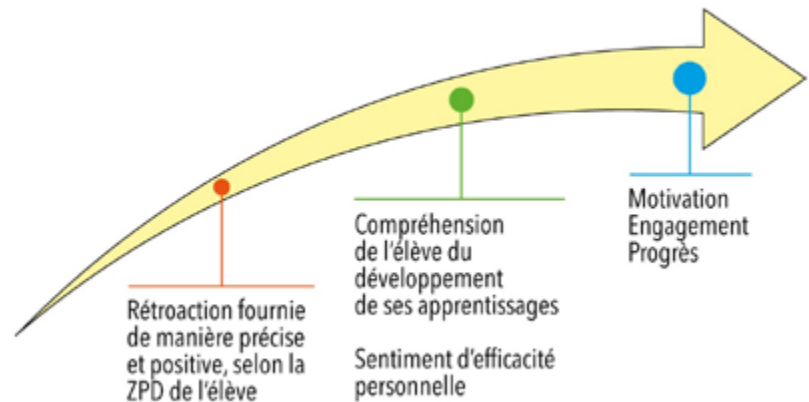
d'écriture et les perçoivent souvent comme un travail long, complexe, voire un mal nécessaire pour certains (Routman, 2010; Thériault et Normandeau, 2014; Tremblay, 2020).

Une sensibilisation accrue à l'impact positif des pratiques efficaces concernant l'apprentissage de l'écriture est d'autant plus importante lorsqu'il est question des scripteurs débutants. À ce propos, Hattie (2017) met en évidence l'importance de **la rétroaction, qui est l'un des principaux facteurs de réussite de l'enseignement et de l'apprentissage**. Les activités pédagogiques liées à l'écriture n'en font pas exception. Pour donner à l'élève une rétroaction pertinente, l'enseignante doit avant tout savoir où l'élève se situe par rapport aux apprentissages et où il devrait se situer. En ce sens, Hattie (2017) explique que la rétroaction a pour objectif de permettre de réduire l'écart entre le niveau actuel de l'élève, soit ses acquis, et le niveau qu'il doit atteindre, soit les critères de réussite, faisant ainsi référence à la zone proximale de développement (ZPD) introduite par Vygotski (1978)¹. Le soutien offert par étayage permet à l'élève de progresser sans vivre d'échec, afin de préserver le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation, tout en devenant de plus en plus autonome (Bandura et Lecompte, 2007; Vienneau 2017; Vygotski, 1978).

Cependant, **donner une rétroaction à un élève est un défi en soi et peut soulever**

des questionnements et des obstacles pour l'enseignante (Brookhart, 2008; Parr et Timperley, 2010). La rétroaction n'est pertinente que lorsqu'elle est exprimée à l'élève de manière claire et positive, de façon à ce qu'il puisse bien comprendre ce dont il est question. Ainsi, plus l'enseignante est transparente dans sa rétroaction à l'élève, c'est-à-dire en émettant des commentaires précis, plus celui-ci sera en mesure de participer à son évolution. La Figure 1 illustre les effets d'une rétroaction positive.

Figure 1 : Effets suivant une rétroaction positive



La force de l'évaluation formative efficace, au cœur de la rétroaction, est de toucher à deux aspects essentiels à l'apprentissage : les facteurs cognitifs et les facteurs motivationnels et affectifs (Calkins et al., 2017; Giasson, 2013; Graves, 2003; Morin et Montésinos-Gelet, 2006). Sur le plan cognitif, la rétroaction fournie dans l'évaluation formative donne de l'information précise à l'élève permettant à ce dernier de comprendre où se situe le développement de ses apprentissages. Par exemple, en cours d'activité d'écriture, l'enseignante mentionne à l'élève qu'une phrase est bien construite. Elle peut aussi ajouter qu'un adjectif permettrait au lecteur d'avoir une meilleure vision de ce dont il est question. Elle fournit ensuite un exemple concret : papa lave sa voiture rouge. Elle complète en expliquant qu'elle peut facilement voir dans sa tête son papa lavant une voiture rouge.

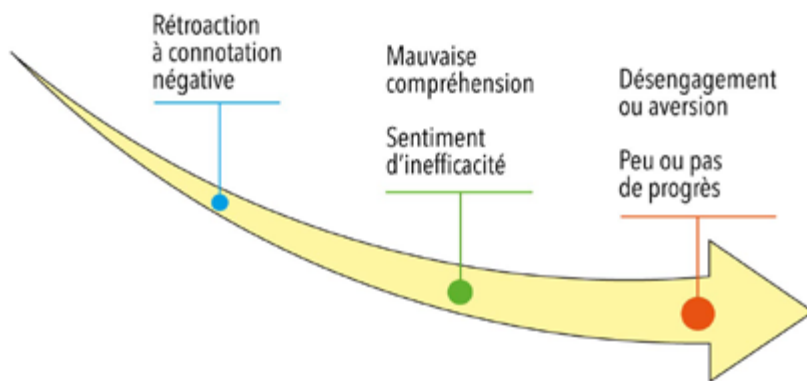
Sur le plan motivationnel, la rétroaction permet à l'élève de développer un sentiment de contrôle sur ses apprentissages. Du côté affectif, la rétroaction contribue à susciter des émotions à valence positive ou négative créant un espace qui rend la personne disponible ou non aux

¹ Rappelons que la ZPD représente la zone à l'intérieur de laquelle l'élève peut accomplir une tâche qui lui apporte un défi supplémentaire, réel mais réaliste, lui permettant de progresser dans ses apprentissages, avec le soutien de l'enseignante ou d'un pair (Leclerc, 2012).

apprentissages. L'enseignante peut dire à l'élève : « Je remarque que tu as compris l'importance des adjectifs, car tu essaies d'en ajouter à ton texte. Continue! »

Ainsi, l'élève perçoit qu'il est sur la bonne voie, qu'il a compris et travaille à améliorer sa compétence. Comme le montre la Figure 2, réalisée avec une connotation négative pour l'élève, la rétroaction peut s'avérer impertinente ou néfaste, et ainsi contribuer à développer un désengagement envers l'écriture ou une aversion pour celle-ci.

Figure 2 : Effets suivant une rétroaction à connotation négative



Chez le scripteur débutant, l'enseignante ne doit pas considérer comme des erreurs les écrits qui ne correspondent pas à la norme orthographique (voir le chapitre de Charron). Ces productions sont les manifestations des activités de la pensée, des efforts de l'élève pour comprendre notre système d'écriture. Elles font ainsi partie des apprentissages eux-mêmes, en plus de constituer des leviers parfaits pour la rétroaction.

Un des buts de la rétroaction est de faire prendre conscience à l'élève d'une notion qui est mal comprise ou sur laquelle porter son attention, de faire des suggestions pour favoriser la progression et la réussite de chacun des élèves (Archambault et Chouinard, 2016; Hattie, 2017). Une rétroaction faisant remarquer à l'élève qu'il a oublié d'ajouter un adjectif à ses phrases, malgré les rappels de l'enseignante, ne l'aidera en rien l'élève, au contraire. Il importe de rappeler que la joie et l'intérêt sont les émotions qui favorisent la transmission des messages (Pharand et Doucet, 2013).

Les élèves progressent davantage dans un milieu éducatif où les encouragements, le niveau d'engagement et la valorisation de l'effort sont soulignés par des commentaires fréquents de l'enseignante, et ce, de manière individuelle, par exemple : « Oh! Je vois que tu travailles bien aujourd'hui. C'est certain que tu progresses alors! Tu as pensé à mettre un adjectif ici! » Une rétroaction constructive axée sur les progrès et les succès sera donc le fondement sur lequel s'étaieront les efforts des élèves pour augmenter leur compétence personnelle (Archambault et Chouinard, 2016). Pour être la plus pertinente possible, la rétroaction doit suivre de courtes unités d'apprentissage plutôt qu'être utilisée de manière isolée, comme après la correction d'un texte, car elle est alors moins efficace.

Les fonctions de la rétroaction

La rétroaction occupe quatre fonctions distinctes, mais qui sont complémentaires. Inspirée des écrits de Brookhart (2010) et de Hattie (2017), la Figure 3 (voir page 29) regroupe ces quatre fonctions.

Ces fonctions s'activent en complémentarité, selon les besoins de la situation. D'abord, la rétroaction a pour but d'annoncer à l'élève l'objet sur lequel cibler son travail et de l'aider à demeurer centré sur la tâche. Ensuite, par questionnement, l'enseignante oriente la réflexion de l'élève vers les processus nécessaires pour réaliser la tâche. Au cours de cet accompagnement, elle peut utiliser les opportunités issues de ses observations pour revoir les notions qui ont été mal comprises par l'élève. Finalement, la rétroaction de l'enseignante permet de sti-

muler la motivation et l'engagement de l'élève dans la situation d'apprentissage.

Figure 3 : Les fonctions complémentaires de la rétroaction



Plus précisément, une rétroaction devrait fournir à l'élève les informations suivantes (Brookhart, 2008, 2010; Hattie, 2017; Hawe et al., 2008; Parr et Timperley, 2010) :

1. Les buts d'apprentissage (Où dois-je me rendre?);
2. Le niveau de réussite attendu pour ces buts;
3. Ce qui est réussi et ce qui ne l'est pas;
4. Les actions ou les stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour combler l'écart entre la performance et les buts (Comment y parvenir?);
5. L'écart entre le présent niveau de performance et la cible suivante à atteindre (Quelle est la prochaine étape?).

Les caractéristiques d'une rétroaction pertinente

Aujourd'hui, les enseignantes identifient mieux les cibles d'apprentissage et les critères de réussite dans leurs rétroactions qu'auparavant. Cependant, la manière d'utiliser concrètement la rétroaction de façon à soutenir efficacement les processus d'écriture de l'élève n'est pas toujours claire. Puisque les élèves sont généralement peu intéressés par les activités d'écriture, l'enseignante doit savoir comment fournir une rétroaction pertinente en cours d'activité pour motiver le jeune scripteur et lui permettre de développer le plaisir d'écrire (Tremblay, 2020). Les

prochains paragraphes présentent des explications qui permettent de mieux comprendre l'utilisation de la rétroaction et des exemples de mise en pratique.

Quatre types de rétroaction verbale ou écrite sont possibles au cours des activités d'enseignement-apprentissage de l'écriture au quotidien : 1) rétroaction sur la tâche et le produit; 2) rétroaction sur le processus; 3) rétroaction en soutien à l'autorégulation; et 4) rétroaction sur la personne (Brookhart, 2010; Hattie, 2017).

1) La tâche et le produit

La rétroaction sur la tâche est essentielle et sert de fondement aux rétroactions de type 2 (sur le processus) et 3 (en soutien à l'autorégulation). Très répandue dans la classe et largement utilisée en grand groupe, elle permet de développer les connaissances de surface, sur l'information ou la quantité d'informations. Elle est de type correctif et spécifique à la tâche ou au produit. L'enseignante peut faire un retour à l'élève sur le sujet choisi pour la production, sur le fait que le sujet soit intéressant ou sur les aspects à préciser dans le texte. Dans le cadre d'un atelier d'écriture, par exemple, l'enseignante pourrait dire : « Ton sujet m'intéresse beaucoup, car j'ai moi aussi un chien », « Ton texte se lit bien! », « J'ai hâte de voir comment le garçon va réparer ce qu'il a brisé » ou « Tu as eu une bonne idée en ajoutant ceci! ». Ce type de rétroaction est motivant pour l'élève et a une puissante interaction avec la rétroaction sur le processus.

2) Le processus

Plus pertinente pour soutenir les apprentis-

sages en profondeur, la rétroaction sur le processus utilisé pour réaliser la tâche peut suggérer des processus de recharge, diminuer la charge cognitive de l'élève, soutenir le développement de stratégies d'apprentissage, utiliser l'erreur pour développer l'apprentissage, encourager à faire une recherche d'information plus approfondie, aider l'élève à faire des liens ainsi qu'à soutenir l'utilisation de stratégies axées sur la tâche. Ce type de rétroaction soutient également le développement de la confiance de l'élève envers ses capacités à réaliser la tâche, à rechercher de l'information ou à varier l'utilisation de stratégies. Les stratégies portent sur différentes dimensions de l'apprentissage : cognitive, métacognitive, autorégulatrice ou encore sur la tâche (Duijnhouwer et al., 2012). En écriture, fournir une rétroaction sur des stratégies s'apparente à une forme de construction de connaissances sous-tendant les routines et les procédures pour terminer les tâches que l'élève ne peut faire seul. Même chez le scripteur débutant, les stratégies peuvent cibler le processus d'écriture, dont la planification et la révision dans la mesure où ce cela correspond aux attentes du programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation [MEQ], 2006). Aussi, elles peuvent mettre l'accent sur une particularité du texte, dont le contenu, la langue ou l'organisation.

Avant la tâche d'écriture, l'enseignante peut animer une minileçon portant sur un élément de grammaire que les élèves ont besoin de connaître pour réaliser leur projet d'écriture. Ensuite, en accompagnant régulièrement l'élève au cours de la tâche, l'enseignante peut fixer des buts précis en ce sens à l'élève. Il pourra ainsi mettre en pratique, avec l'étayage de l'enseignante, ses nouveaux apprentissages. Entre autres, ces rétroactions peuvent prendre les formes suivantes : « Bravo, tu as pensé à la majuscule et au point dans tes phrases! », « Ton vocabulaire est riche et varié », « Tu as bien décrit le koala. Je suis capable de l'imaginer dans ma tête ».

3) L'autorégulation ou les connaissances conditionnelles

Ce type de rétroaction, qui se fait souvent sous forme de questions réflexives ou d'approfondissement, soutient l'élève dans la régulation de son apprentissage. Travailler au premier cycle la stratégie décrire ou expliquer la démarche (MEQ, 2006) peut augmenter la capacité de l'élève à s'autoévaluer et stimuler sa confiance en lui comme apprenant.

Cette stratégie contribue également à développer chez l'élève une vision positive de la rétroaction. Pour favoriser le développement de la compétence de l'élève en écriture, la rétroaction fournie par l'enseignante doit susciter sa réflexion sur le processus ainsi que sur le contenu. Cette réflexion prend source dans l'identification d'un problème dont l'élève prend conscience et l'implication cognitive de celui-ci dans la recherche de solutions.

Par exemple, cette activité cognitive peut s'observer lorsque l'élève compare, analyse, évalue, questionne son processus d'écriture et son texte ou tire une conclusion à propos de ceux-ci. Par exemple, l'enseignante peut questionner l'élève afin qu'il se rappelle un court enseignement sur l'accord de l'adjectif et lui demander de relire sa production avec l'intention de vérifier et de corriger ces accords dans son texte. L'enseignante peut aussi faire remarquer à l'élève qu'un mot n'est pas correctement orthographié et lui proposer des outils de référence qu'il connaît, tels qu'un dictionnaire visuel ou une banque de mots, afin de le corriger. Elle peut également cibler un apprentissage pour le mettre en pratique dans une activité d'écriture : « Je te propose un défi aujourd'hui : utiliser adéquatement l'accent aigu et l'accent grave. Tu es capable de le faire et je vais t'aider à y réfléchir. »

4) La personne

La rétroaction sur la personne est appréciée des élèves et est souvent utilisée pour les encourager ou les rassurer. Toutefois, ce type de rétroaction peut également avoir un effet très négatif. Par exemple, des commentaires négatifs

Les difficultés doivent être attribuées à un manque de connaissances et de compétences cognitives que l'élève peut acquérir, par sous-objectifs proximaux, avec un guidage pédagogique approprié.

tifs comme « Tu peux faire mieux », « Manque d'efforts » ou encore trop généraux comme « Bravo » ou « Bon travail » détournent l'attention de l'élève de la tâche. Qui plus est, ils ne le motivent pas à s'engager davantage ni à faire plus d'efforts ne le rendent pas plus efficace et ne favorisent pas une meilleure compréhension de ce qui est bien réussi ou de ce qui doit être amélioré. Il importe également de distinguer la rétroaction des félicitations et de ne pas les utiliser en même temps au risque de diminuer l'effet de la rétroaction sur le rendement. La rétroaction centrée sur la personne peut également faire en sorte que l'élève évite les risques inhérents à la réalisation d'une tâche difficile, surtout s'il craint d'échouer.

Par exemple, l'enseignante encourage l'élève à maintenir ses efforts dans les étapes de rédaction d'un court texte dont les phrases portent sur des idées reliées entre elles : « Ton application au travail fait que ton texte progresse bien, continue ainsi! », « Tu es un auteur imaginaire, fais-toi confiance! » ou « Tu as bien travaillé sur ce texte! Je comprends bien ce que tu veux raconter ».

En résumé, ces quatre types de rétroaction ont une influence différente. Les rétroactions portant sur la qualité du travail produit et sur le processus ou les stratégies utilisées sont les plus porteuses pour l'apprentissage de l'élève. Ces types de rétroaction démontrent à l'élève que ses efforts portent fruit et le font progresser vers le but fixé. En plus de prendre en compte ces différents types, les rétroactions offertes par l'enseignante doivent être les plus pertinentes possible (Tremblay, 2020).

Le tableau qui suit précise le contenu que l'on devrait retrouver dans une rétroaction pertinente et la manière de la transmettre à l'élève.



Tableau 1 : Caractéristiques d'une rétroaction pertinente

Contenu de la rétroaction pertinente	Manière dont la rétroaction doit être fournie à l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • Des informations que l'élève peut entendre, comprendre et utiliser; • Des commentaires sur le travail fourni, sur le processus ou sur les stratégies utilisées par l'élève; • Des propos qui attirent l'attention de l'élève sur ses stratégies d'autorégulation; • Des propos qui permettent à l'élève de réaliser que ses efforts et l'attention qu'il porte à la tâche le font progresser; • Des précisions quant à la situation de l'élève par rapport à la cible d'apprentissage, ce qu'il est capable de faire et ce qui demeure à travailler, ce qui met sa progression en évidence et permet à l'élève de fixer son prochain objectif; • Des suggestions pour l'étape suivante à réaliser, fournies à partir de commentaires suffisamment précis pour que l'élève comprenne ce qui doit être fait ensuite sans toutefois fournir de réponse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Être immédiate, pour dire si la réponse est bonne ou non, dans le cas où le travail porte sur des faits ou des concepts précis; • Suivre l'observation de mauvaises pistes ou de mauvaises habitudes; • Se mettre à la place de l'élève et se demander ce dont il a besoin pour poursuivre son raisonnement est une bonne idée; • Fournir de la rétroaction aussi souvent que possible selon le contexte, particulièrement dans les apprentissages complexes (ce qui va bien, ce qui doit être amélioré); • Favoriser une rétroaction verbale parce qu'elle est plus puissante que la rétroaction écrite; • Faire une démonstration (p. ex. : prise du crayon); • Discuter avec l'élève; • Donner une rétroaction individuelle ou de groupe; • Être axée sur la description et non sur le jugement pour que l'élève y porte attention; • Être précise, positive tout en étant honnête; respecter l'élève ainsi que son travail.

Adapté de Brookhart (2008)

DE MULTIPLES OCCASIONS D'ÉCRIRE ET DE FOURNIR UNE RÉTROACTION PERTINENTE AU QUOTIDIEN

Afin que l'élève développe ses compétences en écriture, les multiples occasions d'écrire en classe doivent être exploitées. Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MEQ, 2006) évoque qu'une pratique régulière et variée d'activités signifiantes permet à l'élève de développer le plaisir d'écrire pour soi et pour communiquer. Au début de sa scolarisation, l'élève commence à faire des liens entre le langage oral et le langage écrit et découvre les principales fonctions de l'écriture : s'exprimer, communiquer, créer, apprendre et s'amuser avec les mots. Pour ce faire, l'occasion d'écrire, individuellement ou en sous-groupe, devrait lui être offerte quotidiennement. Au cours de ces activités fréquentes, l'élève apprend à utiliser ses connaissances orthographiques, grammaticales, lexicales et textuelles, à consulter des ouvrages de référence et à recourir à des outils technologiques. Ainsi, soutenu par l'enseignante et par ses pairs, il peaufine sa démarche d'écriture, utilise ses apprentissages pour améliorer sa communication et progresse en relevant des défis à sa mesure.

En complément au PFEQ, la progression des apprentissages en français (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011b) précise que l'élève s'approprié les connaissances et développe ses compétences en écriture avec le soutien de l'enseignante avant d'arriver à une utilisation autonome. Par exemple, lire le texte de l'élève à voix haute permet à celui-ci d'avoir une rétroaction au sujet de l'organisation et de la cohérence du texte ou sur l'utilisation de ses connaissances en écriture. Dans le même sens, le cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011a) spécifie à l'enseignante que la qualité de la présentation et le recours à des stratégies appropriées ayant été enseignées systématiquement doivent faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, bien que ces éléments ne soient pas considérés dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins. L'évaluation de ces critères en cours de production plutôt qu'après sert d'appui aux apprentissages et au développement des compétences de l'élève.

Les activités d'enseignement-apprentissage de l'écriture qui respectent ces encadrements ministériels et les principes de la rétroaction perti-

nente peuvent aisément être mis en œuvre dans les activités quotidiennes de la classe.

Concrètement, l'enseignante peut :

- Faire une démonstration en utilisant ses propres écrits rédigés devant les élèves ou les écrits d'un élève projetés à l'écran, en tout ou en partie, pour mener une minileçon en grand groupe ou en sous-groupe. Elle peut fournir une rétroaction elle-même ou susciter la rétroaction des pairs pour faire évoluer concrètement le travail de rédaction. Par exemple, elle écrit un mot pour la secrétaire afin de lui donner des consignes pour l'impression d'un document : « Je ne suis pas certaine que cette phrase soit assez précise. » Ainsi, les élèves pourront rétroagir pour améliorer le texte.
- Utiliser les orthographes approchées (voir le chapitre de Charron) afin de travailler l'orthographe avec les élèves. En circulant, elle peut fournir une rétroaction immédiate à partir de l'analyse de l'élève : « Tu as réussi à trouver les premières lettres du mot! Wow! Je vais te lire ce que tu as écrit. Écoute bien et essaie de voir s'il manque un son à ton mot. Quelles lettres pourraient t'aider à écrire ce son? »
- Proposer un atelier d'écriture pour faire un enseignement explicite sur l'utilisation du pronom personnel. Lorsque les élèves se placent en rédaction, l'enseignante met en évidence que leur travail leur permet de progresser dans cet apprentissage et oriente leur réflexion par questionnement : « La deuxième phrase de ton texte débute encore par Théo. Est-ce que tu pourrais utiliser un pronom personnel pour le remplacer? », « Bravo, bien joué! Je remarque que tu utilises de mieux en mieux les pronoms personnels dans tes derniers écrits ».

- Mettre en œuvre un journal d'écriture libre dans sa classe (voir le chapitre de Thériault). La lecture des textes permet de fournir une rétroaction écrite sur la qualité et la suffisance des idées : « En lisant ton texte, j'ai l'impression d'avoir fait cette randonnée avec toi et ton grand-père! J'aimerais le connaître davantage. »
- Écrire un message du matin en présence des élèves en réfléchissant à voix haute à sa démarche, à la suffisance des idées et à leur clarté. L'enseignante utilise la rétroaction des élèves pour stimuler les réflexions et travailler certains concepts avec eux.

Comme on peut le constater, les occasions quotidiennes sont nombreuses et permettent d'offrir aux élèves des situations signifiantes et variées pour travailler les compétences en écriture dans le plaisir (voir le chapitre de Lavoie et Marin pour d'autres exemples d'activités).

LA RÉTROACTION PERTINENTE EN SOUTIEN AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ EN ÉCRITURE

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2017, p. 23) précise que pour « soutenir l'apprentissage en écriture des élèves et pour prévenir l'apparition ou l'aggravation des difficultés », les éléments d'un enseignement efficace en écriture doivent être mis en place dans la classe. Des séances d'écriture fréquentes favorisent la compréhension du cheminement de l'élève par l'enseignante ainsi que la mise en action d'interventions ciblées et personnalisées afin de soutenir ce dernier dans le développement de ses compétences (Calkins et al., 2017, 2018; Montésinos-Gelet et Morin, 2007; Viau, 1999, 2009). L'enseignante ne peut s'attendre à ce que tous les élèves progressent au même rythme (Prenoveau, 2007); le cheminement de chaque élève est particulier et le milieu éducatif est tenu de respecter le rythme d'apprentissage de chaque apprenti scripteur (Au, 2000; Calkins et al., 2017, 2018; MELS, 2005; Saint-Laurent, 2008; Viau, 1999, 2009).

Parmi les influences les plus néfastes sur la progression des élèves figurent les commentaires négatifs qui leur sont donnés. L'élève doit sentir que la confiance est établie entre l'enseignante et lui ainsi qu'avec

Faire percevoir à l'élève qui fait face à des difficultés ce qu'il est en mesure de faire seul est beaucoup plus efficace pour soutenir sa progression que de mettre en évidence ce qui lui manque pour atteindre la cible d'apprentissage.



les pairs et que son travail est valorisé, peu importe l'écart entre son développement et le niveau de compétence attendu. Attribuer le progrès aux efforts est une stratégie réparatrice à privilégier pour le sentiment d'efficacité personnelle. La rétroaction qui met en évidence les gains favorise la poursuite du développement de l'efficacité personnelle.

À l'opposé, la rétroaction qui est structurée en termes d'éléments déficitaires est susceptible d'entraîner une diminution de ce sentiment, ce qui mine la confiance en soi des élèves et leurs aspirations.

Après de telles rétroactions, ceux-ci seront moins motivés et moins intéressés à explorer la nouveauté, auront tendance à éviter les défis nécessaires au développement de leurs compétences et risqueront d'abandonner face à des difficultés. Il importe donc de miser sur les efforts et les progrès de l'élève qui en résultent. Tous les élèves peuvent progresser avec le soutien nécessaire exprimé dans la rétroaction. Faire percevoir à l'élève qui fait face à des difficultés ce qu'il est en mesure de faire seul est beaucoup plus efficace pour soutenir sa progression que de mettre en évidence ce qui lui manque pour atteindre la cible d'apprentissage. La rétroaction doit être axée sur la description et non pas sur le jugement pour que l'élève y porte attention. Certains élèves perçoivent facilement le jugement négatif de l'enseignante. Il faut également garder à l'esprit que ces derniers peuvent avoir vécu de mauvaises expériences scolaires qui leur ont fait croire qu'ils n'ont pas la capacité de comprendre et de réussir.

Pour soutenir l'élève qui éprouve de la difficulté à réaliser une tâche, l'enseignante doit lui offrir du soutien temporaire, appelé étayage, qui sera graduellement diminué à mesure que l'élève développera sa capacité à accomplir la tâche de manière plus autonome (Saint-Laurent, 2008). L'étayage est au cœur de l'enseignement différencié et permet d'intervenir avec une plus grande justesse sur le besoin de l'élève, car il s'opère dans sa ZPD. Lors de l'étayage, l'enseignante fournit une rétroaction immédiate à l'élève sur ses actions cognitives et ses tentatives afin de le guider dans sa démarche d'apprentissage.

Publiés voilà près de 20 ans, mais toujours aussi pertinents, les travaux de Graves (2003) se sont également intéressés aux élèves avec des besoins particuliers ou un potentiel différent au regard de l'apprentissage de l'écriture. Il est régulier d'observer une divergence entre le rendement d'un élève en écriture et son rendement dans les autres matières. Le même phénomène s'observe si on compare le potentiel d'un élève par rapport à son rendement en écriture. Cet écart est encore plus important chez les élèves en difficulté. Le potentiel en écriture de ces élèves a probablement échappé aux enseignantes ainsi qu'aux apprenants eux-mêmes. Les difficultés demeurent toutefois communes pour tous les élèves, et les interventions à préconiser sont les mêmes. Pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, les difficultés doivent être attribuées à un manque de connaissances et de compétences cognitives que l'élève peut acquérir, par sous-objectifs proximaux, avec un guidage pédagogique approprié.

Selon Bandura et Lecompte (2007), distinguer l'aptitude et l'effort favorise une meilleure compréhension chez l'élève des possibilités qui s'offrent à lui. Certains croient que l'effort crée de l'aptitude, tandis que d'autres individus attribuent à l'effort la possibilité de compenser une faible capacité. Ainsi, **la rétroaction qui dresse un lien entre la progression de l'élève et ses aptitudes est plus puissante que celle qui l'associe aux efforts. L'enseignante doit connaître cette distinction, car le terme effort est souvent utilisé à mauvais escient.**

Les élèves doivent entendre et comprendre que leurs efforts permettent de développer les aptitudes qui sont déjà présentes en eux. À ce sujet, Bandura et Lecompte (2007) stipulent que :

dire [...] à des individus qui manquent gravement des sous-compétences requises, qu'ils devraient travailler plus, sans leur donner les moyens de traduire leur effort en succès, peut finalement les décourager.

Ils ont déjà souvent entendu ce sermon.

De même, il ne faut pas dire à des élèves qui rencontrent d'importantes difficultés qu'ils sont très talentueux. (p. 343)

CONCLUSION

La recherche en éducation a mis à l'avant-plan le rôle déterminant de l'enseignante dans l'enseignement de l'écriture et la puissance de la rétroaction dans l'apprentissage. Mettre en œuvre la rétroaction pertinente dans les activités quotidiennes et variées d'apprentissage de l'écriture s'avère très positif. En effet, en plus de soutenir étroitement le développement de la compétence du scripteur débutant, la rétroaction permet de stimuler la motivation et le plaisir d'écrire chez l'élève en mettant en évidence ses progrès et en valorisant son travail. Ainsi, la rétroaction est la clé d'un enseignement-apprentissage efficace de l'écriture pour tous les élèves, incluant ceux ayant des difficultés.



RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd). Gaëtan Morin Éditeur.
- Bandura, A. et Lecompte, J. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). De Boeck.
- Brookart, S. M. (2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.
- Brookart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Chenelière Éducation.
- Calkins, L., Hartman, A., White, Z. R. et Arpin, M. (2018). *Les entretiens : l'art de converser avec de jeunes auteurs*. D²eux.
- Calkins, L., Kallemeyn, A.-M., Bernier-Ouellette, D. (2017). *L'atelier d'écriture : fondements et pratiques*. Chenelière Éducation.
- Calkins, L. (2018). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques : guide général, 8 à 12 ans*. Chenelière Éducation.
- Duijnhouwer, H, Prins F. J. et Stokking K.M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process and performance. *Learning and Instruction*, 22(3), 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.003>
- Giasson, J. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique* (4^e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Graves, D. H. (2003). *Writing: Teachers and children at work* (édition du 20^e anniversaire). Heinemann.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignantes : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Hawe, E., Dixon, H. et Watson, E. (2008). Oral feedback in the context or written language. *Australian journal of language and literacy*, 31(1), 43-58.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages : français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011b). *Progression des apprentissages : français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2006). *Une approche intégrée de l'orthographe pour soutenir l'apprentissage et surmonter les difficultés du français écrit à l'école primaire*. Université de Sherbrooke.

- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2007). *Les orthographes approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Chenelière Éducation.
- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Parr, J. M. et Timperly, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68-85. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>
- Pharand, J. (2013). Émotions, enseignement et apprentissage. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 10-14). Presses de l'Université du Québec.
- Prenoveau, J. (2007). *Cultiver le goût de lire et d'écrire : enseigner la lecture et l'écriture par une approche équilibrée*. Chenelière Éducation.
- Routman, R. (2010). *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*. Chenelière Éducation.
- Saint-Laurent, L. (2008). Différencier l'enseignement de l'écriture. Dans L. Saint-Laurent (dir.), *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (p. 221-259). Gaëtan Morin Éditeur.
- Thériault, P. (2015-2016). *Des pratiques de rétroaction pour supporter le développement de la compétence à écrire d'élèves du primaire lors de la rédaction du journal d'écriture libre* (JELA). Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- Thériault, P. et Normandeau, L. (2014). Quand écrire devient source de plaisir au primaire avec le journal d'écriture. *Vivre le primaire*, 27(1), 16-17.
- Tremblay, I. (2020). *L'apport de la rétroaction de l'enseignante sur le développement de la motivation et du sentiment d'efficacité personnelle du scripteur débutant* [essai de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://constellation.uqac.ca/6156/>
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (3^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

DEUXIÈME PARTIE

Des dispositifs et des interventions pour soutenir le plaisir d'écrire



NATALIE LAVOIE
JESSY MARIN
Université du Québec à Rimouski

Le plaisir d'écrire et la considération des intérêts de chacun

Pour apprendre à écrire, il faut avoir envie de faire cet apprentissage. Pour avoir envie de faire cet apprentissage, il faut éprouver du plaisir et pour éprouver du plaisir, il faut être en mesure de réussir. Tous ces principes s'influencent et contribuent au développement de la compétence à écrire. Dans ce chapitre, il sera question des conditions, des actions et des situations permettant le développement du plaisir d'écrire.

LA MISE EN CONTEXTE

Le présent chapitre se situe dans un contexte où la route est longue et ardue pour développer la compétence à écrire, ce qui provoque chez plusieurs élèves de l'indifférence, voire de l'aversion envers les activités d'écriture. Il prend appui sur diverses études que nous avons réalisées au cours des dernières années afin de contrer cette vision négative et de susciter l'intérêt des élèves à produire de l'écrit. Abordé sous plusieurs angles dans nos recherches (p. ex. : apprentissage des élèves, pratiques d'enseignement, collaboration avec les parents), le développement de l'écriture a été questionné, entre autres en mettant de l'avant l'importance du plaisir à produire de l'écrit, ce dont il est question dans cette partie du livre.

UN ESCALIER POUR SOUTENIR LE PLAISIR D'ÉCRIRE

Le développement du plaisir d'écrire est illustré comme la montée d'un escalier (voir Figure 1) où l'accompagnement de l'enseignante est essentiel et où chaque marche est importante pour arriver à destination. Cette analogie ne signifie toutefois pas que l'élève gravit les marches, arrive au sommet et a ainsi développé le plaisir d'écrire. L'escalier est signe que l'élève va monter, glisser, descendre, remonter, mais que grâce à l'enseignante (représentée par la rampe), il pourra avancer.

QUELLES CONDITIONS POUR FAVORISER LE PLAISIR D'ÉCRIRE DE CHACUN?

Les conditions pour favoriser le plaisir d'écrire de chaque élève constituent le premier palier de l'escalier (Figure 1). À ce niveau, l'enseignante doit accorder une attention par-

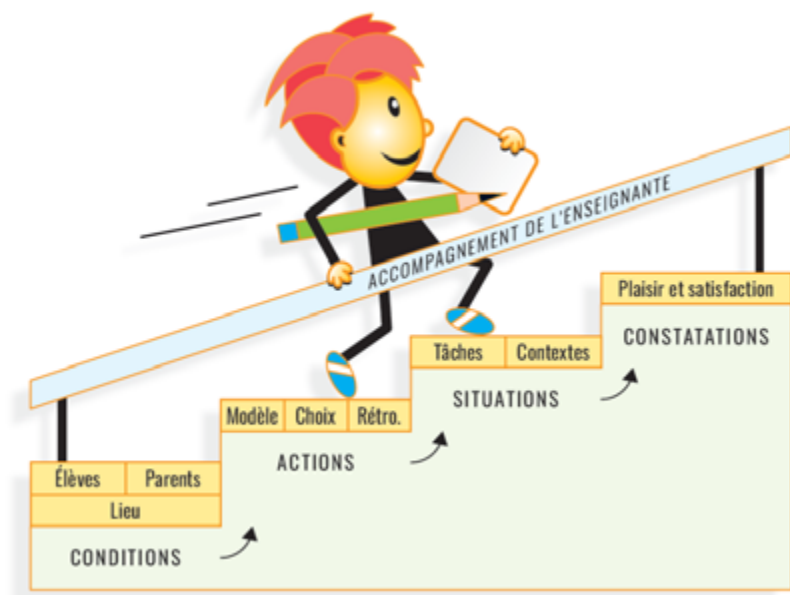


Figure 1. Le soutien au plaisir d'écrire

ticulière aux élèves en considérant leurs particularités. Elle doit aussi s'allier avec les parents et les voir comme des partenaires importants dans le déploiement de l'enthousiasme des élèves envers l'écrit. Une autre condition importante permettant de tendre vers cet objectif est de faire en sorte que les élèves puissent avoir accès à un lieu stimulant pour écrire.

Rencontrer les élèves là où ils sont

Avant tout, il est important de préciser ce que l'on entend par « le plaisir d'écrire » et par « chacun ». Le plaisir d'écrire est le fait de se sentir confiant et heureux lorsqu'on s'engage dans le processus d'écriture (Cremin et Oliver, 2017; Young, 2019), alors que chacun fait référence aux filles et aux garçons, aux scripteurs qui éprouvent des difficultés en écriture et à ceux pour qui c'est plus facile, aux élèves qui aiment écrire et à ceux qui n'aiment pas, aux élèves provenant de différentes cultures, aux élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, etc. Bref, à l'éventail d'élèves que l'on retrouve dans les classes actuelles. Pour les rencontrer là où ils sont, il faut prendre en compte cette diversité qui compose la classe et tenter, au mieux, de prendre en considération les besoins et les intérêts de tous ainsi que de proposer des activités d'écriture qui les rejoignent.

Afin d'y arriver, l'enseignante doit questionner les élèves (p. ex. : leur demander ce qu'ils aiment réaliser comme activité, leur film préféré, un livre qu'ils ont lu récemment). Les questions peuvent être posées en grand groupe ou individuellement, de manière formelle (autour d'une activité prévue à cette fin) ou non (question posée de manière spontanée). L'enseignante peut aussi, lorsque les élèves discutent entre eux, noter ce qui les captive (p. ex. : sports qu'ils aiment pratiquer, lieux qu'ils fréquentent), l'idée étant d'avoir accès, de différentes manières, aux intérêts des élèves pour ensuite proposer des tâches d'écriture qui en tiennent compte. Par exemple, si plusieurs élèves de la classe pratiquent le soccer, un projet d'écriture visant à expliquer, par un dépliant, les règles qui régissent ce sport à l'ensemble des élèves de l'école en motivera certainement plus d'un.

Il ne faut surtout pas hésiter à proposer des situations d'écriture qui peuvent être différentes d'un élève à l'autre. Puisque les besoins et les intérêts des élèves varient, il peut être difficile de tous les rejoindre en proposant une tâche unique. Sans que celle-ci soit complètement différente, ce qui peut être difficile à articuler en contexte de classe, elle peut être modulée et offrir aux élèves quelques choix (ce thème sera abordé au point 2.2) afin qu'ils puissent écrire à propos d'un sujet qui les rejoint. Proposer des situations d'écriture adaptées fait en sorte que les élèves se sentent considérés et cela contribue à leur engagement dans la tâche.

Quelques idées

- Faire une boîte à suggestions dans laquelle les élèves peuvent déposer des idées de sujets ou de thèmes à aborder lors de situations d'écriture, des projets d'écriture qu'ils aimeraient réaliser, etc. Cette boîte pourrait être placée dans le coin écriture (présenté au point 1.3).
- Demander aux élèves de présenter, à l'ensemble de la classe, un projet d'écriture qu'ils aimeraient réaliser et de justifier en quoi et pourquoi celui-ci serait intéressant et pertinent. Procéder ensuite à un vote secret permettant aux élèves de choisir celui qui les interpelle davantage.

S'associer avec les parents

Les parents sont certainement les personnes qui connaissent le mieux les élèves. Pourquoi ne pas les questionner? Les réponses données par les parents permettent de compléter et de bonifier celles formulées par les élèves. Pour ce faire, un court questionnaire peut être rempli lors de la rencontre de parents en début d'année ou un bref sondage peut être envoyé par courriel. Le but n'est pas nécessairement d'avoir un portrait détaillé pour chaque élève, mais plutôt d'avoir des pistes qui pourront guider le choix des projets d'écriture qui seront proposés au fil de l'année scolaire.

Il est aussi pertinent de sensibiliser les parents à l'importance du plaisir d'écrire et au rôle qu'ils peuvent jouer à cet égard auprès de leur enfant. Concrètement, il est souhaitable que les parents saisissent les occasions d'écrire à la maison avec leur enfant, idéalement dans des contextes faisant partie de la vie familiale quotidienne, par exemple, la rédaction d'un message d'invitation pour une fête d'anniver-

saire ou l'écriture d'un courriel pour obtenir des informations en lien avec un camp de vacances.

Par ailleurs, il est important de favoriser les liens entre l'école et la maison. Les élèves sont toujours heureux de montrer leurs projets d'écriture à leurs parents. Ils seraient aussi certainement motivés à partager ce qu'ils ont écrit à la maison aux autres élèves de la classe et à l'enseignante. Il pourrait donc y avoir un moment prévu à cette fin dans l'horaire de la classe. Cela pourrait se faire de manière assez libre : le lundi matin, l'enseignante demande aux élèves s'ils ont écrit à la maison au courant de la fin de semaine et les invite à partager le travail réalisé. Cette activité de partage serait ajoutée à la routine de la classe et deviendrait un rituel. Les liens entre l'école et la maison pourraient, à certains moments, se faire aussi de manière plus structurée : par exemple, l'enseignante demande aux élèves de coécrire une petite histoire (ou une anecdote) avec leurs grands-parents (ou une personne âgée significative pour eux) pour ensuite retravailler les textes en classe et en faire un recueil.

Voici d'autres exemples de projets d'écriture pouvant être faits à la maison et réinvestis à l'école :

- Dans le cadre du Jour de la Terre, lister, avec les parents, les actions posées à la maison favorisant la réduction de déchets. Faire une mise en commun en classe.
- Rédiger la critique d'un livre lu avec un parent. À la suite d'une mise en commun réalisée en classe, faire un album de critiques littéraires qui sera partagé à l'ensemble des élèves.

Quelques idées

- Chaque mois, transmettre aux parents une idée de projet d'écriture pouvant être réalisé à la maison. Cela permettra de les inspirer. Si possible, relier le projet d'écriture à un contexte concret pouvant être arrimé à la vie quotidienne.
- Inviter les parents à venir écrire en classe avec leur enfant.

Créer un lieu stimulant pour écrire

L'aménagement d'un coin lecture est chose fréquente dans les classes du primaire. Toutefois, rares sont les classes dans lesquelles un endroit est spécifiquement réservé à l'écriture. Le manque d'espace est la raison la plus fréquemment évoquée par les enseignantes (Lévesque et Lavoie, 2008). Il faudrait tout de même trouver un petit endroit, car si l'on souhaite inciter les élèves à écrire et leur donner le goût de le faire spontanément, ils doivent avoir un accès rapide à une variété de matériel. Lorsqu'on entre dans un gymnase, on sait quel sport on pratiquera en fonction du matériel en place. Lorsqu'on entre dans une classe du primaire, les élèves doivent sentir que c'est un lieu où ils écriront. Pour cela, ils ont besoin d'un environnement particulièrement riche et stimulant dans lequel on retrouve du matériel diversifié (MEQ, 2006). Cela contribue à faire de l'acte d'écrire une activité plus attrayante.

Voici du matériel qui peut être mis à leur disposition.

- Des supports variés destinés à recevoir l'écrit: papier blanc, de couleur et ligné, de différentes formes et de différentes grandeurs; cartons; fiches; cartes de souhaits; cartes postales; enveloppes; petite ardoise; petit tableau blanc; petits miroirs, etc.

On peut varier la grandeur de certains supports d'écriture. Les visées d'écriture peuvent exiger des dimensions différentes. Ainsi, une note s'accommode d'un post-it alors qu'une affiche exige un grand carton. La texture des surfaces d'écriture suscite par ailleurs un intérêt pour l'expérimentation. Le crayon glisse différemment sur une surface lisse que sur une surface texturée, amenant ainsi un contrôle particulier sur le crayon que les élèves aiment découvrir.

- Des outils diversifiés pour produire de l'écrit : crayons de plomb et de couleur; stylos de différentes formes et grosseurs; plumes; feutres à pointe fine et large; crayons de cire; crayons pour écrire dans les fenêtres et miroirs; pinceaux; craies; stylos à encre invisible avec lumière intégrée UVB; outils technologiques (ordinateurs, tablettes), etc.
- Des outils de références pour soutenir l'écriture : dictionnaires; grammaires, etc.

- Des modèles pour bonifier le travail de rédaction : idées de thématiques (trouvées en groupe et inscrites sur des fiches); livres et matériel sur ces thématiques; images; boîte de mots ou liste de mots; productions d'élèves; différents types d'écrits (articles de journaux, bandes dessinées, histoires, dépliants, cartes de souhaits), etc.

Ce matériel sert à inspirer les élèves quant au contenu de leurs textes, à la façon de les organiser, de les structurer et de les mettre en page. D'autre matériel pour soutenir la création : agrafeuse; ruban adhésif; trombones; ficelle; poinçon, etc.

Quelques idées

- Éviter d'offrir tout le matériel en même temps, au début de l'année. Enlever certains supports ou outils et en ajouter des nouveaux chaque mois ou aux deux ou trois mois pour maintenir la curiosité.
- Choisir le matériel avec soin afin que les élèves aient accès à du matériel de qualité.
- Laisser les élèves libres d'écrire couchés sur le sol, debout au mur, assis à une table, avec un crayon de couleur, un stylo ou une tablette. Peu importe la position ou l'outil, l'important, c'est qu'ils aient envie d'écrire.
- Considérer le pouvoir du matériel pour motiver l'écriture. Donner le défi d'écrire sur une petite feuille ou d'occuper tout l'espace sur un grand carton de couleur s'avère intéressant, et ce, peu importe l'âge des élèves!

QUELLES ACTIONS POUR SUSCITER LE GOÛT D'ÉCRIRE DE TOUS LES ÉLÈVES?

Sur la deuxième marche de l'escalier (Figure 1), l'anticipation que tous les élèves puissent progressivement s'intéresser avec plus d'entrain à l'écriture, qu'ils en fassent une activité quotidienne appréciée, conduit l'enseignante à mettre en place des actions susceptibles d'actualiser à moyen et à long terme cette finalité. Les propositions qui suivent, mises en place en combinaison, donnent aux élèves de meilleures chances d'écrire pour le plaisir.

Déployer son enthousiasme

L'enseignante a la responsabilité et le bonheur d'accompagner tous les

élèves, chaque jour, dans leur quête du goût d'écrire. Dans ses propos, ses actions et ses interventions, l'enseignante doit manifester son plaisir d'écrire. Elle se place régulièrement dans différentes situations où les élèves la voient écrire, elle s'exprime sur ce qu'elle écrit et sur l'importance de l'écriture.

Différentes raisons justifient le fait d'écrire devant les élèves. Tout d'abord, cette pratique leur permet de voir les processus d'écriture utilisés en temps réel, c'est-à-dire en cours d'élaboration. Ensuite, agir comme scribeur devant les élèves multiplie et diversifie les contacts des élèves avec l'écriture. Le partage d'une production entraîne aussi des échanges sur divers aspects (contenu, forme, outils d'écriture, destinataire). Enfin, cette pratique favorise le développement d'attitudes positives. Des études ont d'ailleurs mis en évidence que les enseignantes qui ont des attitudes positives envers l'écriture les transmettent à leurs élèves, leur proposent davantage d'activités d'écriture dans une journée, suscitent leur intérêt et leur donnent des rétroactions plus explicites que les enseignantes qui n'aiment pas écrire (Englert et al., 2006; Pritchard et Honeycutt, 2006). Cet enthousiasme démontré aura des effets positifs sur les représentations des élèves à l'égard de l'écriture, représentations qui, à leur tour, auront des répercussions intéressantes sur leurs apprentissages.

Les élèves devraient également être des témoins de l'enthousiasme d'autres personnes à l'égard de l'écriture. La venue dans les classes de scribes significatifs pour les élèves est une avenue à considérer. À plusieurs reprises pendant l'année scolaire, différentes personnes peuvent venir écrire avec les élèves. Il peut s'agir d'un membre de la famille des élèves (parents, grands-parents), d'une personne de l'école (enseignante, élève plus âgé), de la municipalité (maire, pompier, ou-

vrier), du milieu sportif (athlète, entraîneur) ou encore d'un.e auteur.e (MEQ, 2006). Cette diversité de scripteurs qui viendront partager l'utilité de l'écriture dans leur vie et leur intérêt pour cette activité avec les élèves contribuera à la construction du plaisir d'écrire (Lévesque et Lavoie, 2007, 2008).

Quelques idées

- Écrire **pour** les élèves : un message au tableau, un encouragement posé sur leur bureau, une devinette collée sur la porte...
- Écrire **devant** les élèves : une note dans votre agenda, un texte dans votre journal quotidien, une lettre à la direction, une histoire au tableau...

Donner du pouvoir aux élèves

Lorsque les élèves ont à travailler l'écriture, avoir la possibilité de faire des choix s'avère stimulant. Ces choix peuvent être totalement libres ou faits entre certaines suggestions. Ils peuvent être liés au contexte (p. ex : choix d'écrire un texte seul ou en équipe) ou liés à la tâche (p. ex. : choix du type de texte à produire, du sujet à aborder). Le choix du sujet s'avère particulièrement important. Il y a des sujets qui parlent plus à certains élèves qu'à d'autres. Il faut être à l'écoute et cerner leurs centres d'intérêt afin de provoquer une étincelle de curiosité et donner lieu au plaisir d'écrire. Lorsqu'une situation d'écriture est proposée aux élèves, trois éléments sont à considérer afin qu'ils l'apprécient : 1) le sujet doit avoir une valeur de communication (quelque chose que les élèves pensent qu'il est important de dire); 2) le sujet doit avoir une valeur personnelle (quelque chose qui leur tient à cœur); 3) l'activité doit avoir lieu dans un contexte rassurant et amusant (Irvin et al., 2007). Les choix peuvent également être liés à l'organisation du travail : choix d'un partenaire, du moment de réalisation de la tâche, du matériel et des outils d'écriture.

Varié les outils d'écriture par l'utilisation des technologies de la communication (TIC) semble une autre façon de rehausser le plaisir des élèves envers l'écriture. Largement utilisées en dehors du cadre scolaire (71% des élèves du troisième cycle rapportent clavarder chaque jour ou une ou deux fois par semaine et 64 % d'entre eux lisent et répondent à leurs courriels au moins une fois par semaine, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012), leur essor en milieu scolaire offre de nouvelles possibilités pour soutenir l'apprentissage de l'écriture. Mettre le crayon de côté à certains moments pour produire avec un clavier apparaît un puissant stimulant pour les élèves. Effectivement,

il semble que ceux-ci aient davantage d'intérêt pour l'écriture en contexte numérique, et qu'à la fin du primaire, ils se sentent plus compétents et plus efficaces pour écrire avec le clavier qu'avec le crayon (Deneault et Lavoie, 2020). Cette perception de compétence est influencée par un rapport à la production très différent. Les modifications textuelles étant plus faciles à réaliser grâce aux diverses fonctionnalités du traitement de texte (déplacer, copier, effacer, etc.), l'identification d'erreurs plus rapide à l'aide du correcteur et la lisibilité simplifiée, les élèves ont l'impression d'être meilleurs. Toutefois, pour qu'ils le soient, il est nécessaire qu'ils connaissent bien les fonctionnalités du clavier.

Offrir la possibilité de choisir, c'est rendre les élèves responsables de leurs apprentissages, c'est favoriser la perception qu'ils ont de leur capacité à les contrôler. Cependant, il est possible de constater que ceux qui éprouvent certaines difficultés n'en retirent pas autant de satisfaction. Comme ces derniers manquent généralement de confiance en eux, ils peinent à prendre des décisions. Il faut s'asseoir avec eux pour les faire réfléchir sur les sujets qui les intéressent et qu'ils aimeraient aborder, puis noter ces informations afin qu'ils puissent les consulter quand viendra le temps de faire des choix (Strickland et al., 2009).

Quelques idées

- Entraîner les élèves à faire des choix en commençant par n'offrir que deux options. Trop de possibilités rendent le choix long et difficile à faire.
- Afin que les élèves fassent un choix éclairé quant à l'outil d'écriture qu'ils sont en mesure d'utiliser, enseigner les différentes fonctionnalités du clavier.

Formuler des rétroactions

La construction du plaisir d'écrire passe égale-

ment par les rétroactions données au scripteur (voir le chapitre de Tremblay). Savoir que notre texte plait à la personne qui le lit, que celle-ci a été surprise, intriguée, amusée ou encore apeurée est très valorisant et provoque l'envie de continuer d'écrire. Lorsqu'elle est positive, la rétroaction de l'enseignante permet de réduire le stress qui peut être associé à une tâche d'écriture et contribue à accroître la confiance ainsi que la motivation des élèves. Elle vise à commenter la qualité de la production, mais surtout, lorsqu'on souhaite influencer le plaisir d'écrire, à souligner les forces, à informer sur la progression ainsi qu'à montrer aux élèves que leurs écrits ont un pouvoir d'intérêt.

Les commentaires des pairs ne sont pas non plus à négliger. Ils offrent du soutien au scripteur sans que celui-ci ne craigne la perte de points, ce qui l'incite à améliorer son texte et à persévérer. Ce cadre d'appréciation prend la forme d'une conversation entre les élèves et fait donc une place au plaisir d'écrire à l'école.

Quelques idées

- Commenter seulement un nombre limité d'éléments.
- Éviter de dire à un élève ce qu'il a fait de mauvais sans lui donner de pistes d'amélioration.
- Soigner la rétroaction, car la façon dont un élève la reçoit et la perçoit est déterminante.

QUELLES SITUATIONS POUR STIMULER L'ENVIE D'ÉCRIRE DE CHACUN?

Comme le souligne le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), « grâce à

une pratique régulière et variée d'activités d'écriture signifiantes, l'élève s'initie au plaisir d'écrire » (ministère de l'Éducation [MEQ], 2006, p. 77). Ainsi, les situations d'écriture proposées peuvent avoir une incidence sur l'envie des élèves à s'investir dans la tâche et le plaisir qu'ils éprouvent à la réaliser. Afin que les élèves se sentent interpellés par le projet d'écriture, il est important que celui-ci ait du sens pour eux. Il est aussi souhaitable que les contextes puissent varier et se distinguer de l'écriture individuelle. C'est de ces divers éléments que se compose la troisième marche de l'escalier (Figure.1).

Proposer des tâches signifiantes

En s'appuyant sur les besoins et les intérêts des élèves énoncés dans la première section de ce chapitre, il est important de proposer des tâches d'écriture signifiantes. Pour qu'une tâche d'écriture soit signifiante, elle doit rejoindre les élèves, avoir du sens pour eux et être utile. Ils doivent avoir envie de s'y engager et voir que le texte produit peut leur servir ou servir à d'autres personnes. La tâche d'écriture doit donc avoir un but concret, réel, et le texte qui en découle doit être lu. Le lecteur peut être le scripteur lui-même (p. ex. : prise de notes lors de l'enseignement d'une notion, liste de tâches à accomplir) ou un destinataire (p. ex. : demande de matériel et de jeux pour la cour d'école à la direction, poème à un ami pour la Saint-Valentin).

Il est aussi important de demander aux élèves d'écrire simplement pour se pratiquer, pour devenir meilleurs, bref pour développer leurs compétences en écriture. Ainsi, dans un contexte de classe, il n'est pas nécessaire que tous les textes soient lus dans le but de divertir ou d'informer, par exemple. Ils peuvent être lus par le scripteur, par l'enseignante ou par d'autres élèves simplement pour être revus, corrigés ou bonifiés. L'élève doit prendre conscience que c'est en écrivant que l'on devient bon, et par le fait même, que l'on développe le plaisir d'écrire.

Quelques idées

- Proposer des activités d'écriture qui ont du sens pour les élèves et qui sont ancrées dans leur quotidien, dans ce qu'ils vivent.
- Préciser le but et l'utilité des tâches d'écriture proposées.

Varié les contextes d'écriture

Les activités d'écriture sont généralement moins bien accueillies par les élèves que les activités visant le langage oral; pourtant, ce sont deux activités de communication. Si la première se réalise et s'acquiert plutôt individuellement, l'autre est le fait d'échanges, et c'est ce qui

plait aux élèves (Baudrit, 2007; Bucheton, 2014). Afin de renforcer l'enthousiasme des élèves envers l'écriture, des pratiques pédagogiques qui s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste et qui considèrent le contexte social dans lequel l'apprentissage se produit apparaissent efficaces (Mauroux et al., 2015). Le PFEQ (MEQ, 2006) relève aussi le rôle important que joue l'environnement social et incite les enseignantes à faire appel à des pratiques qui permettent aux élèves d'interagir.

Exploiter un contexte d'écriture

Le contexte présenté ici est issu de travaux que nous avons réalisés sur l'écriture collaborative (Lavoie et al., 2008; Lavoie et al., 2011; Lavoie et Marin, 2013; Lévesque et Lavoie, 2009; Marin, 2010; Marin et Lavoie, 2020; Marin et al., 2022). Il vise à travailler les habiletés rédactionnelles en passant par l'écriture avec un pair, sachant que ce contexte motive les élèves à écrire (De Smedt et al. 2018; Jasmine et Weiner, 2007; Vass, 2007) et rehausse la perception qu'ils ont de leurs compétences en écriture (Lessard et al., 2014).

L'ÉCRITURE EN DYADE

Le travail en dyade suppose des interactions entre partenaires qui permettent aux élèves de collaborer pour créer un texte, d'explicitier leur démarche et de recevoir des rétroactions (Englert et al., 2006; Mauroux et al., 2015). C'est une modalité intéressante pour la construction du plaisir d'écrire, car il s'agit d'une rencontre privilégiée avec un pair pour réaliser une production de façon consensuelle.

LES CONSIDÉRATIONS

On peut tirer profit de l'écriture à deux en s'appuyant sur les considérations suivantes :

1-Choisir une tâche d'écriture qui amène les élèves à se centrer sur un objet commun, par exemple, proposer de rédiger un récit à partir d'images mobiles (quatre à six en fonction du niveau scolaire) que les élèves peuvent placer comme ils le veulent. Ces images comportent des éléments permettant d'alimenter le texte (personnage principal, personnages secondaires, lieu, élément déclencheur, etc.) et servent d'appui pour l'organisation du récit et la rédaction conjointe du texte. Les élèves sont libres de toutes les utiliser ou d'en choisir quelques-unes et ils peuvent les consulter à leur guise. Ce matériel manipulable engendre des discussions enjouées sur la façon de les placer et sur les idées qu'elles suscitent.

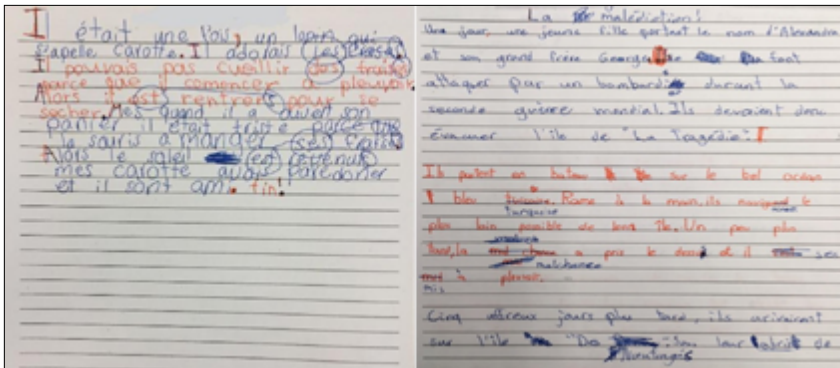
2-Faire réaliser tout le processus d'écriture à deux. Les élèves planifient, mettent en texte, puis révisent et corrigent leur texte ensemble (toutes ces actions n'ont pas à se réaliser la même journée; le travail peut s'échelonner sur plusieurs périodes). Le plaisir réside ici dans l'accompagnement qu'ils donnent à leur pair et dans celui qu'ils reçoivent de sa part tout au long de l'activité. Le plaisir se manifeste également dans les nombreux échanges qui ont lieu sur la tâche en cours (dans le cadre d'une des études réalisées, très peu d'interactions (autour de 5%) ont porté sur d'autres sujets comme ce qu'ils ont fait la veille ou ce qu'ils veulent faire à la récréation).

3-Ne remettre qu'une feuille pour la rédaction du texte afin de favoriser les échanges et d'éviter que les élèves effectuent le travail demandé chacun de leur côté. Assis côte à côte, ils disposeront de deux stylos de couleur différente dans le but de rendre apparente la portion du travail effectuée par chacun (écriture et corrections), grâce aux couleurs et aux traces du stylo qui ne peuvent s'effacer, ce que les élèves apprécient beaucoup (voir Tableau 1). La situation côte à côte est à privilégier parce qu'elle permet aux élèves de regarder ce que l'autre écrit et qu'elle est propice aux échanges verbaux spontanés pendant le processus d'écriture collaborative.

4-Former des dyades hétérogènes puisque certaines recherches montrent que ce mode de regroupement est celui qui génère le plus d'interactions entre les élèves (Ferguson-Patrick, 2007; Lavoie et al., 2008).

5-Demander aux élèves de décider ensemble de ce qui sera écrit et de se partager la tâche d'écriture le plus équitablement possible. Avant de commencer à écrire, les élèves doivent réfléchir à leur récit et déterminer qui écrira quoi.

Tableau 1 : Extraits de productions réalisées par une dyade de 2e année et une de 6e année



LE DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE D'ÉCRITURE À DEUX

Pour que les élèves se familiarisent avec le type d'activité et qu'ils appri-voisent le travail en collaboration avec un pair, nous proposons d'abord qu'un modelage et qu'une pratique guidée soient réalisés. Relativement à la tâche, nous suggérons un découpage en fonction des différents processus d'écriture. Ainsi, un temps de réalisation peut être fixé (et modulé en fonction du niveau scolaire et des besoins des élèves), par exemple, donner 60 minutes aux élèves pour produire le récit (10 minutes pour la planification, 30 pour la rédaction et 20 pour la révision/correction). Ce temps accordé pour chaque phase du processus d'écriture permet d'organiser le travail à réaliser et de s'assurer qu'il y ait des interactions associées à chacune de ces phases. Cependant, pour ne pas nuire à la motivation et au plaisir d'écrire, les élèves doivent sentir qu'ils auront le temps nécessaire pour terminer leur texte et le retravailler jusqu'à ce qu'il soit à leur goût. On pourrait donc accorder plus de temps à une équipe où l'on retrouve un élève en grande difficulté. L'activité d'écriture pourrait également s'échelonner sur plusieurs jours pour éviter la fatigue et la baisse de motivation qui peut y être associée. Une balise temporelle ne doit donc pas être présentée comme une contrainte, mais plutôt comme un élément structurant pour aider les élèves, et même comme un défi à relever, ce qui peut donner lieu à leur engagement réciproque.

Dans notre recherche, ce contexte d'écriture a contribué à maintenir la motivation des élèves (Marin et al., 2022). Bien que la réalisation de l'ensemble du processus d'écriture en collaboration soit coûteuse en termes de temps et d'énergie, cette modalité de travail permet d'aborder l'écriture autrement et de diversifier les contextes d'apprentissage. Écrire à deux concourt aussi à la construction d'une représentation positive de l'acte d'écrire puisque les élèves prennent plaisir à travailler avec un pair.

Quelques idées

- Former les sous-groupes avec vigilance afin d'assurer les meilleures conditions d'entraide. On peut réunir des élèves de forces différentes qui s'entendent généralement bien.
- Modeler l'écriture en dyade avec un élève.

QUELQUES ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Ce chapitre a attiré l'attention sur l'importance de se soucier du plaisir dans le développement de la compétence à écrire. Bien que les propositions qui ont été faites ne soient pas les seules possibles, elles sont reconnues comme ayant un potentiel motivationnel intéressant. À l'image de l'escalier, des conditions sont à mettre en place, des actions et diverses situations sont à suggérer aux élèves pour leur permettre, avec du soutien, de ressentir du plaisir et de la satisfaction à écrire. Certains élèves y parviendront plus facilement, d'autres auront besoin davantage d'accompagnement.

Il ne faut pas tenir pour acquis le plaisir d'écrire. Celui-ci peut s'atténuer et même s'effacer si une préoccupation particulière n'y est pas accordée. Par conséquent, chaque année, les éléments de l'escalier sont à reconsidérer en fonction des intérêts des élèves qui changent au fil du temps et des expériences qu'ils vivent.

RÉFÉRENCES

- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective?* De Boeck.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.
- Cremin, T. et Oliver, L. (2017). Teachers as writers: A systematic review. *Research Papers in Education*, 32(3), 269-295. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1187664>
- Deneault, J. et Lavoie, N. (2020). Motivation et compétence à écrire au primaire : comparaison entre le clavier et le crayon. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 64-92. <https://doi.org/10.7202/1070727ar>
- De Smedt, F., Graham, S. et Van Keer, H. (2018). The bright and dark side of writing motivation: Effects of explicit instruction and peer assistance. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 152-167. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1461598>
- Englert, C. S., Mariage, T. et Dusmore, K. (2006). Tenets of socio-cultural theory in writing instruction research. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *The handbook of writing research* (p. 235-247). Guilford Press.
- Ferguson-Patrick, K. (2007). Writers develops skills through collaboration: An action research approach. *Educational Action Research*, 15(2), 1-20. <https://doi.org/10.1080/09650790701314585>
- Irvin, J. L., Meltzer, J. et Dukes, M.S. (2007). *Taking action on adolescent literacy: An Implementation Guide for School Leaders*. ASCD Editions.
- Jasmine, J. et Weiner, W. (2007). The effects of writing workshop on abilities of first grade students to become confident and independent writers. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 131-139. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0186-3>
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y. et Laroui, R. K. (2008). Interagir pour s'aider à écrire en première année du primaire. *Psychologie et éducation*, 1, 59-76.
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y. et Marin, J. (2011). Les interactions lors d'activités d'écriture collaborative au premier cycle du primaire : la contribution de l'étayage de l'enseignant. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 6, 2-20.
- Lavoie, N. et Marin, J. (2013). À deux pour apprendre à écrire. *Cahiers pédagogiques*, 505, 27-29. http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf/a_deux_pour_apprendre_a_ecrire.pdf
- Lessard, V., Guay, F., Falardeau, É., Valois, P. et Langlois, S. (2014). Cinq pratiques pour favoriser la motivation et la réussite des élèves en écriture. *Recherches*, 61, 97-115. <https://www.revue-recherches.fr/?p=2922>
- Lévesque, J.-Y. et Lavoie, N. (2007). L'éveil au projet d'acquérir des habitudes de lecture et d'écriture chez les garçons au Québec. *Pratiques de formation*, 53, 27-43.
- Lévesque, J.-Y. et Lavoie, N. (2008). La lecture et l'écriture chez les garçons : douze dispositifs à mettre en œuvre en partenariat. *Québec français*, 150, 87-89. <https://id.erudit.org/iderudit/44019ac>
- Lévesque, J.-Y. et Lavoie, N. (2009). *La lecture et l'écriture : pour que les garçons s'y intéressent*. Les éditions Appropriation.
- Marin, J. (2010). Écriture en dyades chez les scripteurs débutants : l'influence du type de pairage sur la qualité de productions écrites. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, 3(1), 1-9. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30492>

- Marin, J. et Lavoie N. (2020). Interactions langagières d'élèves de 11-12 ans lors de la rédaction d'un récit en dyade. *Recherches en éducation*, 40, 28-43. <https://doi.org/10.4000/ree.436>
- Marin, J., Lavoie, N. et Deneault, J. (2022). Proposer aux élèves de collaborer pour écrire : Pourquoi? Comment? *Vivre le primaire*, 35(1), 41-43.
- Mauroux F., David, J. et Garcia-Debanc, C. (2015). Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire. *Repères*, 52, 212-242. <https://doi.org/10.4000/reperes.955>
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français : suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010), *deuxième rapport d'étape*. Gouvernement du Québec.
- Peterson, S. S. et McClay, S. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in canadian classrooms. *Assessing Writing*, 15(2), 86-99. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.003>
- Pritchard, R. et Honeycutt, R. (2006). The process approach to writing instruction. Dans C. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 275-292). Guilford Press.
- Strickland, D. S., Ganske, K. et Monroe, J. K. (2009). *Les difficultés en lecture et en écriture*. Chenelière Éducation.
- Vass, A. (2007). Exploring processes of collaborative creativity: The rope of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 107-117. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.06.001>
- Young, R. (2019). *What is it writing for pleasure teachers do that makes the difference?* The Goldsmiths' Company & The University Of Sussex. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598609.pdf>

OPHÉLIE TREMBLAY
ELAINE TURGEON
Université du Québec à Montréal

Le plaisir croît avec l'usage : écrire, lire et partager dans les cercles d'auteurs

Dans cette contribution, nous souhaitons illustrer comment la démarche des cercles d’auteurs permet d’éveiller et de cultiver le plaisir d’écrire, notamment grâce aux émotions positives qu’elle suscite.

LA MISE EN CONTEXTE

Ce chapitre porte ainsi sur les différentes étapes des cercles d’auteurs (cercle de planification, de partage, de révision et de publication), chacune étant explicitée, puis illustrée par des témoignages de participant·e·s ayant expérimenté la démarche (enseignantes engagées dans deux projets de recherche-action sur les cercles d’auteurs, élèves des deuxième et troisième cycles du primaire, futures enseignantes). Ces exemples contribuent à faire ressortir la dimension affective des apprentissages en écriture tout au long de la démarche. Des liens sont également faits avec les orientations ministérielles en écriture.

LES CERCLES D’AUTEURS, UNE DÉMARCHÉ INTÉGRÉE POUR SUSCITER ET SOUTENIR LE PLAISIR D’ÉCRIRE

Les cercles d’auteurs correspondent à une démarche intégrée d’enseignement et d’apprentissage de l’écriture, de la lecture et de la communication orale, qui mise sur l’apprentissage collaboratif (Tremblay et al., 2020). La démarche s’appuie sur les phases du processus d’écriture (planification, mise en texte, révision et correction) et comporte quatre étapes, déclinées en autant de types de cercles. Le premier, le cercle de planification, invite les élèves à produire des idées, en équipe de quatre ou cinq, à partir d’un déclencheur commun. Chaque élève écrit ensuite son propre texte, à l’aide des idées produites en équipe. Le second, le cercle de partage, permet aux élèves de lire à leurs pairs une première version du texte produit et de recevoir des commentaires positifs. Après l’écriture de plusieurs textes, les élèves en choisissent un en vue d’une diffusion. C’est à ce moment qu’a lieu le cercle de révi-

sion, qui vise à offrir aux élèves le soutien de leurs pairs pour améliorer leur texte. Enfin, lors du dernier cercle, le cercle de publication, les élèves s’entraident pour la correction de leur texte, et s’il y a lieu, se préparent à une lecture publique.

La démarche des cercles d’auteurs a été explorée dans le cadre d’un cycle de deux recherches-actions menées aux deuxième et troisième cycles du primaire à partir des travaux de Vopat (2009) et Gunnery (2007) sur la collaboration entre élèves tout au long du processus rédactionnel. Une première recherche-action¹ a permis de formaliser les étapes de la démarche (Tremblay, Turgeon et Gagnon, 2020) et de dégager les principes qui la sous-tendent, notamment le plaisir d’écrire, le développement de la créativité, l’importance pour la personne enseignante d’adopter une posture d’auteur, la valorisation du processus d’écriture et le recours à la littérature jeunesse (Tremblay et Turgeon, 2021). L’observation d’élèves en cercle de révision et l’étude de leurs productions écrites nous ont également permis de constater les retombées positives de la démarche et des rétroactions des pairs sur la capacité des élèves à bonifier leurs textes, notamment sur le plan de la cohérence textuelle (Turgeon et al., 2020).

1 Tremblay, O., Turgeon, E., Gagnon, B. (2016-2019). « Une communauté d’apprentissage d’enseignants-auteurs : pour une démarche engagée d’enseignement de l’écriture au 3^e cycle du primaire ». Projet financé dans le cadre du concours *Actions concertées - Programme de recherche sur la lecture et l’écriture*, ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur et Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Dans le cadre d'un second projet de recherche-action², que nous menons actuellement, nous nous intéressons au rôle de l'oral dans les cercles d'auteurs afin de dégager les conduites et les objets de l'oral mobilisés durant chacune des étapes de la démarche. La collaboration entre élèves entraîne en effet de nombreuses interactions orales, en soutien au processus d'écriture. Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) souligne d'ailleurs que de telles interactions occupent : « [...] une place importante dans la planification et la rédaction d'un texte écrit ou lorsque vient le moment de le réviser ou de le réécrire à plusieurs » (ministère de l'Éducation [MEQ], 2006, p. 73).

Il importe également de mentionner le rôle clé de l'approche expérientielle (Kolb, 1984) au sein de ces deux projets de recherche-action : nous faisons vivre des cercles d'auteurs aux enseignantes avant même de leur proposer d'intégrer la démarche en classe. Que ce soit dans le cadre de camps littéraires ou lors des journées en communauté d'apprentissage où le dispositif des cercles d'auteurs est mis en œuvre, les enseignantes découvrent leur posture d'auteure et renouent avec le plaisir d'écrire (Tremblay, Turgeon et Bachand, 2022). Cette dimension d'appropriation et de transformation personnelle par l'expérience (Côté, 1998) influence la mise en œuvre de la démarche en classe : les enseignantes se sentent plus proches de leurs élèves parce qu'elles ont ressenti une gamme d'émotions reliées à l'écriture, au partage, à la révision et à la diffusion de leurs textes et elles comprennent mieux ce qui caractérise le processus d'écriture dans sa globalité.

Au fil de nos projets de recherche et de nos nombreuses expériences d'animation d'ateliers d'écriture (sous forme de cercles d'auteurs) avec des étudiantes ou des professionnelles des milieux éducatifs, nous avons pu constater comment le fait de vivre les cercles d'auteurs contribue non seulement à susciter le plaisir d'écrire chez les participant·e·s, mais aussi à le nourrir et à le maintenir, en plus de développer des connaissances sur l'art d'écrire. Dans ce chapitre, la question du plaisir d'écrire est ainsi envisagée sous l'angle des émotions vécues lors des différentes étapes des cercles d'auteurs. Nous faisons l'hypothèse que le fait de ressentir une variété d'émotions positives tout au long de la

démarche contribue à l'expérience du plaisir d'écrire, du cercle de planification au cercle de publication.

VIVRE L'INSPIRATION DANS LE CERCLE DE PLANIFICATION

Le cercle de planification consiste à produire des idées, en équipe, à partir d'un thème ou d'une contrainte d'écriture. Par exemple, au fil de nos deux projets et de nos expériences des cercles d'auteurs en formation initiale ou continue, nous avons exploré les déclencheurs suivants :

Écrire en s'inspirant d'une image ou d'une œuvre d'art : images tirées de l'album *Les mystères de Harris Burdick*, images de couvertures d'albums tirés d'un réseau littéraire sur le Petit Chaperon rouge, œuvres de Jean-Paul Lemieux, etc.;

Écrire en s'inspirant d'une musique instrumentale, de musiques associées à des styles de danse (tango, valse, swing, hip-hop) ou d'une chanson;

Écrire à partir d'un syntagme, d'une phrase ou d'un titre;

Poursuivre une histoire (à partir de l'album *Aux toilettes*);

Réécrire ou poursuivre une histoire en adoptant le point de vue d'un autre personnage (à partir des albums *Mon amie Agnès* ou *Une cachette pour les bobettes*);

Écrire un court texte à la manière d'un auteur (à partir de l'album *Mon frère et moi*);

Rédiger un souvenir à propos d'un sujet donné : souvenir avec un grand-parent ou un parent, souvenir lié à l'apprentissage de l'écriture ou de la lecture, souvenir de fête saisonnière

2 Tremblay, O., Turgeon, E., Queval, S et Sénéchal, K. (2021-2024). « Partager, écouter et rétroagir dans les cercles d'auteurs : une recherche-action pour développer la compétence à communiquer oralement des élèves du primaire ». Projet de recherche-action financé dans le cadre du concours 2021-2024 *Actions concertées - Programme de recherche en littérature (volet Recherche-action)*, subventionné par le ministère de l'Éducation du Québec et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

(Halloween, Noël, Pâques), etc.;

Écrire en s'inspirant d'une thématique : la danse, la peur, le printemps, les éléments (eau, terre, feu, air), etc.

Les règles du remue-méninge (Osborn, 1964) guident le fonctionnement du cercle de planification : toutes les idées sont les bienvenues, la quantité est privilégiée, tout est reçu avec le moins de jugement possible et les participant·e·s sont invité·e·s à faire du pouce sur les idées des pairs. Les éléments partagés peuvent concerner autant le contenu que l'organisation du texte et ils peuvent être notés par chacun·e des participant·e·s ou par une personne jouant le rôle de secrétaire.

Ce type de cercle mobilise ainsi plusieurs stratégies de planification définies dans le PFEQ (MEQ, 2006, p. 92) : *Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire* (ex. : œuvres d'art, illustrations, objets); *Évoquer un contenu possible* (exploration et choix des idées); *Anticiper le déroulement ou l'organisation du texte*; *Dresser une carte d'exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire ou toute autre forme de support pertinent*. Sur le plan de la compétence à communiquer oralement, telle qu'elle est définie dans le PFEQ (MEQ, 2006, p. 82), le cercle de partage repose également sur les composantes suivantes, en soutien à la recherche collective d'idées : *Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée*; *Partager ses propos durant une situation d'interaction*; *Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale*.

Au fil des échanges, les participant·e·s peuvent éprouver différentes émotions. Par exemple, au moment de partager leurs idées, les enseignantes de notre projet actuel témoignent de leur excitation et de leur motivation : « J'étais contente de partager mes idées »; « Je me suis sentie écoutée et respectée »; « J'ai trouvé facile de partager mes idées ». D'autres témoignent d'une certaine nervosité au moment de vivre le cercle, liée au désir de produire de « bonnes » idées : « J'étais un peu anxieuse, je voulais sortir de bonnes idées pour enrichir la tempête d'idées »; « Je me sentais accueillie, mais il restait que je me mettais une pression pour ajouter de nouvelles idées pertinentes ». Toutefois, le fait de partir d'un déclencheur a contribué à diminuer le syndrome de la page blanche et le stress qui l'accompagne parfois : « Partir de l'image a baissé mon niveau de stress ».

Ensuite, lorsque les autres membres du groupe réagissent aux idées, les enseignantes disent se sentir encouragées : « C'est valorisant, car je sentais que les autres trouvaient mes idées bonnes »; « Je me suis sentie appuyée et écoutée, comme si nous arrivions dans un autre monde toutes ensemble »; « J'ai senti qu'on travaillait en équipe ». L'amusement, l'intérêt et l'inspiration ressortent des témoignages des enseignantes quant au moment où elles ont écouté leurs pairs : « J'aimais entendre les idées des autres puis faire du pouce sur celles-ci »; « Je trouvais les idées pertinentes et j'avais du plaisir à découvrir leur façon de penser ». Enfin, la réaction aux idées des autres est perçue comme aisée par les enseignantes qui déclarent avoir exprimé leur appréciation spontanée en faisant preuve de respect et d'esprit de collaboration : « Je me sentais bien. Je tentais de donner des réactions positives, car j'ai aimé ça en recevoir aussi »; « Nous étions très respectueuses envers les autres membres de l'équipe ».

Comme on le constate à travers les témoignages cités, l'exercice de planifier la rédaction collectivement permet de faire ressortir les apports de chacune et met en valeur la force du groupe. Cet esprit d'ouverture et de collaboration dans le cercle de planification est bien résumé dans ce témoignage d'une des enseignantes : « J'avais l'impression que toutes les idées étaient bonnes, c'était inspirant! ». Cela fait écho à ce que des élèves avaient déjà partagé dans notre projet précédent, alors qu'on leur demandait ce qu'ils et elles retenaient du cercle de planification avec leurs pairs : « Savoir que mes idées sont bonnes pis que y'en a jamais de mauvaises. Y'en a de moins pertinentes, mais y'en a pas

de mauvaises.» Construire une telle confiance envers les idées qui soutiendront le processus d'écriture contribue selon nous au plaisir d'écrire... puis à celui de lire son texte aux pairs, lors du cercle de partage.

VIVRE LA CONFIANCE ET LA CURIOSITÉ DANS LE CERCLE DE PARTAGE

Une fois que chacun·e des participant·e·s a écrit un texte à partir des idées formulées lors du cercle de planification (ou de ses propres idées, si celles du cercle de planification ne l'inspiraient pas), les textes sont lus à tour de rôle. L'ordre de lecture dans le cercle de partage est déterminé au hasard ou par ordre alphabétique de prénom. L'auteur·e est invité·e à lire son texte lentement et suffisamment fort. Les autres membres écoutent, avec l'intention de se laisser surprendre ou toucher par le texte, de découvrir la voix d'auteur·e de leur pair.

Cette étape est sous le signe du non-jugement, tant de la part de l'auteur·e, à qui on demande de ne pas faire de commentaire avant de livrer son texte, que de ses pairs. Dans notre expérience de la démarche avec des adultes, nous avons remarqué qu'il leur était souvent difficile de ne pas commenter leur texte avant de le lire. La tendance à vouloir s'excuser (*Je n'ai pas fini...*), se justifier (*Si j'avais eu plus de temps, ce serait mieux*), se critiquer (*Mon texte n'est pas tellement bon*) est forte et montre à quel point l'écriture est associée à une forme de performance, même dans un contexte d'expression libre et de jeu comme le sont les cercles d'auteurs. Lire son texte à voix haute, surtout lors des premiers

cercles de partage, peut ainsi faire vivre des émotions variées aux participant·e·s, par exemple de la nervosité ou de la gêne, comme le rapporte une élève de notre premier projet : «Au début de l'année, j'avais un petit peu peur de lire à des gens que je connais, parce que j'avais peur qu'ils jugent mon texte». En contexte de classe, il importe de mentionner qu'il est normal de ressentir ces émotions et qu'elles vont peu à peu se transformer en assurance et en confiance, entre autres grâce au soutien des pairs.

Pour les pairs, le moment de partage du texte suscite la curiosité. Qu'est-ce que l'autre a écrit à partir de la contrainte de départ? A-t-il exploité les mêmes idées? Le même genre littéraire? La surprise et l'étonnement sont fréquemment au rendez-vous. Le rire et les larmes se côtoient aussi bien souvent. Ces moments de vulnérabilité partagée contribuent à créer des liens de confiance mutuelle entre les participant·e·s. La qualité d'écoute est un gage du climat de confiance qui s'installe au sein du cercle de partage.

Lorsque l'auteur·e termine la lecture de son texte, les autres membres formulent à tour de rôle un commentaire à propos de ce qu'ils et elles ont ressenti pendant le partage ou un commentaire sur le texte, toujours positif à cette étape. En lien avec PFEQ (MEQ, 2006, p. 82), c'est la composante *Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale* qui est essentiellement mobilisée à cet instant du cercle de partage. Ce moment est valorisant pour l'auteur·e, qui reçoit généralement avec plaisir les commentaires formulés. Les témoignages des enseignantes de notre projet montrent comment le retour des pairs peut être rassurant : «Je me suis sentie soulagée et fière. Je pensais que mon texte était "poche", pas touchant. En entendant les commentaires positifs des autres, j'ai compris qu'ils l'ont bien aimé»; «J'étais bien, heureuse. Je me suis sentie valorisée». Le climat de respect propre au cercle de partage a également été relevé : «Mes pairs ont été très respectueuses et elles étaient ouvertes. J'étais à l'aise». Ces retours contribuent à l'expérience positive vécue lors du cercle de partage et au plaisir de lire et de découvrir les textes. On observe d'ailleurs une interaction forte entre le plaisir de lire et celui d'écrire au sein de la démarche, l'un nourrissant l'autre et vice-versa.

Comme le cercle de partage représente un lieu d'expression de la voix naissante des auteur·e·s dans le groupe, la bienveillance et la reconnais-

sance des pairs constituent des ingrédients essentiels pour le bon déroulement de cette étape, comme le souligne un étudiant d'un de nos cours universitaires :

J'ai remarqué à quel point nous pouvons avoir une plus grande estime de soi par rapport à nos écrits lorsqu'on reçoit des commentaires positifs. Par la suite, j'étais beaucoup plus confiant à me lancer dans l'écrit. C'est avec ce genre d'approche qu'on peut démontrer que tout le monde peut être un auteur avec sa couleur.

La confiance qui se crée au sein du groupe soutiendra les étapes ultérieures de la démarche, en particulier le cercle de révision, dans lequel un regard plus critique est porté sur les textes produits.

VIVRE LA JOIE ET LA FIERTÉ DANS LE CERCLE DE RÉVISION

Après avoir écrit plusieurs textes, les participant·e·s vont en choisir un afin de l'améliorer en vue d'une diffusion. C'est à ce moment qu'a lieu le cercle de révision. Les échanges entre pairs porteront alors exclusivement sur l'amélioration du contenu du texte et non pas sur la correction du code, qui elle, intervient à la toute dernière étape des cercles d'auteurs.

Lors du cercle de révision, chaque membre a en main une copie du texte des autres. Une première personne lit son texte à voix haute en précisant aux pairs son intention de révision, c'est-à-dire les éléments pour lesquels elle aimerait obtenir de l'aide. Ces intentions

porteront d'abord sur la cohérence d'ensemble du texte (clarté des idées, vraisemblance des situations, ponctuation, division en paragraphes, etc.), et par la suite sur des éléments concernant le style (les répétitions, les mots ternes, le choix de mots évocateurs, etc.). Deux cercles de révision peuvent donc avoir lieu pour un même texte, chacun étant séparé par une période de réécriture individuelle.

Le contenu abordé dans ces deux types de cercles de révision correspond à plusieurs notions en écriture présentées dans la progression des apprentissages. En ce qui concerne le premier type de révision, les éléments suivants sont abordés (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2011, p. 62) : *Le choix des idées reliées au sujet ou au thème; La pertinence et la suffisance des idées reliées au sujet ou au thème et l'intention d'écriture; La pertinence et la suffisance des idées reliées au destinataire; L'organisation des idées en fonction des relations entre les idées, de l'ordre chronologique ou de l'ordre séquentiel, de l'ordre logique et du genre de texte.*

Pour ce qui est du second type de révision, c'est dans la section « Lexique » de la Progression des apprentissages (MELS, 2011, p. 13) que l'on trouve les éléments visés par cette deuxième phase de révision : *Rechercher les mots qui se répètent inutilement et les remplacer par des synonymes, des mots génériques ou des mots spécifiques, selon le cas; Rechercher les différents emplois de verbes comme faire, avoir, être, dire quand ils sont suivis d'un groupe du nom et vérifier s'ils peuvent être remplacés par un verbe seul ou par un verbe plus précis; Rechercher les mots vagues et les remplacer par des mots plus précis ou des groupes de mots.*

Durant le cercle de révision, les pairs peuvent annoter la copie du texte lu en vue de formuler des commentaires à son auteur·e. Par la suite, à tour de rôle, les membres du cercle posent des questions à l'auteur·e, identifient des passages à bonifier, formulent des commentaires et suggèrent des pistes d'amélioration. Il s'agit d'un moment fort en interactions au cours duquel les élèves travaillent, de concert, à l'amélioration du texte. Cette étape mobilise donc les stratégies de révision présentées dans le PFEQ (MEQ, 2006, p. 92), à savoir : *Se demander si ce qui est écrit correspond bien à ce que l'on veut dire; Repérer les passages à reformuler; Réfléchir à des modifications possibles; Lire oralement son texte à une ou plusieurs personnes, ou leur demander de le lire, afin*

d'obtenir des suggestions d'amélioration (structure, contenu, langue); Inviter un ou une autre élève à le lire dans le but d'obtenir des suggestions d'amélioration du vocabulaire. Une fois l'aide reçue, les élèves poursuivent la réécriture du texte à partir des commentaires et suggestions dont ils choisissent de tenir compte.

Sur le plan des émotions vécues, le cercle de révision est source de satisfaction et de fierté, car il permet aux auteur·e·s de recevoir des rétroactions constructives et d'apporter des améliorations à leur texte. Il offre à la personne auteure un certain recul qu'elle n'a pas par rapport à ce qu'elle pense avoir produit : un destinataire qui lui fait part de ses incompréhensions et de ses réactions, et qui lui permet ainsi de déceler les passages à améliorer. Par ailleurs, le fait d'aider leurs pairs à améliorer leurs textes, de même que d'entendre les commentaires qui sont faits aux autres personnes et les solutions qui leur sont proposées, contribue également à l'amélioration de leur compétence à réviser. En effet, il n'est pas rare qu'une fois un cercle de révision terminé, un·e auteur·e tire profit des modifications apportées par ses pairs et les réinvestisse dans son propre texte. Ce travail de médiation avec les pairs contribue à rendre les textes plus riches et intéressants en plus d'apporter un sentiment de satisfaction aux auteur·e·s ainsi qu'à leurs pairs.

Tant les enseignantes que les enfants auprès desquels nous avons mené des cercles d'auteurs trouvent qu'il est plus facile d'aider leurs pairs que d'identifier ce qui a besoin d'être amélioré dans leur propre texte. Cela fait en sorte que là où un·e auteur·e ne voit rien à améliorer, des pairs peuvent l'aider à aller plus loin. Le cercle de révision exige toutefois une grande ouverture de la part des auteur·e·s, grand·e·s ou petit·e·s, et une capacité à recevoir la critique. Chez les élèves, si la confiance mutuelle est fragile et n'a pas été suffisamment développée à travers les cercles de planification et de partage, il se peut que l'étape du cercle de révision entraîne des frustrations ou des frictions.

Ces difficultés montrent l'importance d'enseigner explicitement aux élèves les comportements à adopter au fil du cercle de révision, tant dans la posture d'auteur·e que de « pair-aidant·e ». Par exemple, il est nécessaire d'enseigner aux élèves comment réviser un texte, sur quels éléments doivent porter les rétroactions (cohérence, ponctuation, choix des mots, etc.) ainsi que comment formuler un commentaire constructif et y réagir. Une fois que ces éléments ont fait l'objet d'un enseigne-

ment, les élèves bénéficient davantage des cercles de révision.

Comme le souligne une étudiante ayant expérimenté la démarche :

Je crois que l'exécution des cercles d'auteurs à maintes reprises rend son processus beaucoup plus accessible, agréable et enrichissant. Aussi, cet exercice me semble d'autant plus pertinent à exécuter avec les élèves, car ils peuvent développer leur capacité à formuler des commentaires constructifs en plus de devoir trier ceux qu'ils reçoivent des camarades, et ce, dans le cas où les cercles misent sur l'amélioration des textes de chacun.

Pendant l'expérience des cercles d'auteurs avec des participantes adultes, le cercle de révision a suscité beaucoup d'enthousiasme et a contribué à leur engagement envers leur texte. C'est aussi un moment qui permet aux pairs de reconnaître le style de l'auteure et de soutenir la réécriture en fonction de ce dernier. Cette reconnaissance et cette appréciation sont aussi source de plaisir mutuel chez les participantes, qui disent trouver agréable de sentir leur voix d'auteure reconnue. Cette étape de la démarche contribue ainsi à la construction et à la confirmation de l'identité auctoriale des participantes, ce qui soutient l'envie d'écrire ainsi que le projet d'écriture propre à chacune. Les efforts déployés dans la révision et la réécriture du texte sont célébrés grâce à l'enchaînement des cercles de révision autour des mêmes textes, qui évoluent jusqu'à une version finale.

VIVRE LA SATISFACTION DANS LE CERCLE DE PUBLICATION

Le cercle de publication consiste dans un premier temps à faire la correction des textes, de façon collaborative, comme lors du cercle de révision, puis dans un deuxième temps, à préparer la diffusion du texte (mise en page, illustration ou préparation à la lecture à voix haute devant public).

La première partie du cercle de publication, consacrée à la correction du texte (erreurs orthographiques et grammaticales) n'a pas encore été expérimentée dans nos projets de recherche. Nous concentrons donc ici nos observations sur la deuxième partie du cercle de publication, soit la préparation à la diffusion du texte. Celle-ci se fait à l'occasion de célébrations au sein des classes ou des écoles (affichage des textes ou lecture lors d'une soirée d'auteurs, par exemple), ou encore lors de micros ouverts, comme nous en avons vécus en contexte de formation universitaire et d'ateliers d'écriture offerts en ligne depuis le printemps 2020. Il s'agit alors de lire à voix haute la version finale de son texte afin de donner à voir tout le travail de réécriture effectué grâce au soutien des pairs, ce qui permet aux participant·es d'éprouver satisfaction et fierté. Les pairs éprouvent également un grand plaisir à voir l'évolution du texte, au fil du processus, en plus d'apprécier pleinement les ajouts et modifications apportées à un texte dont ils et elles ont accompagné la réécriture.

Dans tous les cas, les participant·e·s ressentent une grande satisfaction à mener leur projet d'écriture à terme, à remettre un texte sans fautes (ou presque!) et à le partager offi-

ciellement à l'écrit ou à l'oral. La fébrilité caractérise aussi le moment particulier de partage final des textes, notamment lorsque les auteur·e·s livrent leur texte lors d'un micro ouvert ou d'une célébration officielle. Cette fébrilité est ressentie tant par les auteur·e·s qui livrent leur texte que par les pairs qui ont participé à la révision de ce dernier, enthousiastes face au fait que le reste du groupe puisse découvrir ce texte à leur tour. Comme en témoigne cette étudiante, livrer son texte devant un public représente tout un accomplissement :

Si on m'avait dit qu'un jour j'oserais lire un de mes textes devant près d'une trentaine d'étudiantes, jamais je ne l'aurais cru. Moi, qui suis très gênée et qui ose à peine poser une question lors des rencontres virtuelles depuis le début de la session, j'ai été capable de lire un texte que j'ai écrit et dont je suis fière.

Cette étape de partage public clôt le cycle de la démarche, en bouclant la boucle du plaisir d'écrire dans les cercles d'auteurs.

LES CERCLES D'AUTEURS POUR VIVRE PLAISIR D'ÉCRIRE SOUS TOUTES SES DIMENSIONS

Écrire est un acte intime, et partager ce qu'on écrit l'est tout autant. Pouvoir le faire dans un cadre soutenant et bienveillant comme celui des cercles d'auteurs joue un rôle important dans le développement de la posture d'auteur·e et du plaisir de prendre la plume. En plus du plaisir personnel ressenti pendant l'écriture, la présence des pairs tout au long de la démarche est aussi génératrice de plaisir : celui de partager, d'écouter, de réagir, de se laisser surprendre, émouvoir, puis de voir chacun·e évoluer dans sa maîtrise de l'art d'écrire. La dimension sociale des cercles d'auteurs contribue ainsi elle aussi au plaisir d'écrire. La démarche suscite enfin un plaisir « cognitif », soit celui d'apprendre à écrire. On pourrait ainsi dire que les cercles d'auteurs mobilisent différentes dimensions du plaisir d'écrire : un plaisir « social » lié à la collaboration entre pairs (réagir au texte, donner et recevoir des idées, donner et recevoir des commentaires); un plaisir « affectif », lié aux émotions vécues au moment de livrer ou d'écouter un texte et enfin un plaisir « cognitif », relié par exemple à la satisfaction de régler des problèmes dans les cercles de révision et de publication, à la joie d'apprendre de

nouveaux procédés en observant comment un pair a fait dans son texte, etc.

Notre intention dans ce chapitre était également de montrer que le plaisir d'écrire se nourrit des émotions suscitées par la démarche. Cette dimension affective liée à l'expérience de l'écriture et à son apprentissage est encore peu explorée dans les recherches en didactique du français, même si plusieurs travaux récents, notamment en neurosciences (Li et al., 2020; Damasio, 1994), en didactique des langues (Zuninga et Rueb, 2018; Swain, 2013) ou en psychologie positive (Csikszentmihalyi et Seligman, 2000) contribuent à montrer la relation indissociable entre émotion et cognition et l'importance des émotions dans l'apprentissage. Nos réflexions s'appuient également sur le cadre de la Communication Non Violente (CNV) (Rosenberg, 2019; Keller, 2016) qui met de l'avant la relation fondamentale entre besoins humains et émotions³. En effet, les différentes étapes de la démarche des cercles d'auteurs sont susceptibles de répondre à plusieurs besoins humains fondamentaux⁴ : appartenance, partage, reconnaissance, interdépendance, autonomie, expression de soi, apprentissage et célébration. Nous croyons que c'est la satisfaction de ces différents besoins, tout au long de la démarche, qui génère une diversité d'émotions positives et qui contribue au plaisir d'écrire.

CONCLUSION

Pour faire naître et propager le plaisir d'écrire chez les élèves, il importe, comme enseignante, de cultiver son propre plaisir d'écrire. Développer sa posture d'auteure a un impact sur sa façon d'enseigner l'écriture (Gilbert et Graham, 2010), autant dans ses dimensions affectives, que cognitives et sociales. Pour y arriver, pourquoi ne pas mettre en place des cercles d'auteurs au sein de l'équipe-école ou entre enseignantes d'un même cycle? Une telle initiative pourrait avoir d'intéressantes retombées, comme en témoigne une étudiante ayant vécu les cercles d'auteurs pendant toute une session universitaire :

J'ai pu constater les bienfaits de ces pratiques sur mes écrits ainsi que ceux de mes collègues. En effet, le fait de travailler en groupe dans la construction d'idées, de partager nos textes, d'écouter les écrits de nos pairs et de recevoir des commentaires constructifs furent tous des éléments clés dans la conception et l'amélioration de nos écrits. En vivant ces cercles, nous avons développé un réel sentiment d'appartenance à une communauté d'écrivains et nous éprouvions tous une réelle confiance les uns envers les autres.

Nous vous souhaitons de créer autour de vous des communautés de personnes qui écrivent, qui lisent et communiquent entre elles, afin de (re)découvrir et de cultiver le plaisir d'écrire!

3 Ophélie Tremblay souhaite remercier chaleureusement Charles Baron, professeur à l'Université Laval et responsable du programme LEADERS, ainsi que Jean-Philippe Bouchard et Valérie Lanctôt-Bédard du centre de formation Spiralis, pour leur formation sur la Communication Non Violente (CNV). Cette initiation à la CNV a permis de formuler les hypothèses développées dans cette contribution quant au rôle des émotions dans la démarche des cercles d'auteurs et à la relation entre satisfaction des besoins et émotions positives.

4 Pour une liste des besoins humains fondamentaux, inspirée des travaux de Rosenberg en CNV, voir la référence suivante : <https://spiralis.ca/wp-content/uploads/2019/12/2019-12-S-B-liste-V4.pdf>

RÉFÉRENCES

- Csikszentmihalyi, M. et Seligman, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Côté, R. L. (1998). *Apprendre : formation expérientielle stratégique*. Presses de l'Université du Québec.
- Damasio, A. R. (1994). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Odile Jacob.
- Gilbert, J. et Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A National survey. *The elementary school journal*, 110(4), 494-518. <https://doi.org/10.1086/651193>
- Gunnery, S. (2007). *The writing circle*. Pembroke Publishers.
- Keller, F. (2016). *Pratiquer la Communication Non Violente*. Interéditions.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Li, L., Gow, A. D. I. et Zhou, J. (2020). The role of positive emotions in education: A neuroscience perspective. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 220-234. <https://doi.org/10.1111/mbe.12244>
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au primaire : français langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Osborn, A. F. (1964). *L'imagination constructive, comment tirer parti de ses idées : principes et processus de la pensée créative et du brainstorming* (2^e éd.). Dunod.
- Rosenberg, M. (2019). *Vers une éducation au service de la vie*. Les Éditions de l'Homme.
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue Hybride de l'Éducation*, 4(2), I-XIII. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.988>
- Tremblay, O. et Turgeon, É. (2021). Les cercles d'auteurs : de l'action à la formation. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 195-210. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16602095.v1>
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Bachand, V. (2022). Six enseignantes en quête d'une posture d'auteure. Dans A. Pautzet (dir.), *Les écritures créatives en formation et dans le monde professionnel. Représentations contemporaines, nouveaux enjeux, transferts de compétences* (p. 261-280). Presses universitaires de Rennes.

- Turgeon, E., Tremblay, O. et Gagnon, B. (2020). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6e année. *Revue Hybride de l'Éducation*, 4(2), 53-72. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.955>
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>
- Vopat, J. (2009). *Writing circles: Kids revolutionize workshop*. Heinemann.
- Zuniga, M. et Rueb, A. (2018). Dans le flow : l'influence des tâches pédagogiques sur la qualité de l'expérience émotionnelle en classe de français de langue seconde. Dans F. Berdal-Masuy (dir.). *Emotissage : les émotions dans l'apprentissage des langues*. Presses universitaires de Louvain.

ISABELLE MONTÉSINOS-GELET
MARIE DUPIN DE SAINT-ANDRÉ
Université de Montréal

ANNIE CHARRON
Université du Québec à Montréal

Des réseaux littéraires pour écrire avec plaisir au troisième cycle du primaire



Le recours à des réseaux littéraires constitue un excellent contexte pour proposer des projets d'écriture signifiants aux élèves tout en les outillant pour les mener à terme avec efficacité. Écrire avec plaisir au primaire importe grandement pour se familiariser avec les processus en jeu dans l'écriture et s'appropriier les savoirs essentiels associés tant à la génération de textes éloquentes qu'à leur transcription dans le respect des normes. Dans ce chapitre, sept pratiques d'écriture observées lors de la mise en œuvre de réseaux littéraires variés sont décrites et discutées afin de dégager en quoi elles soutiennent le plaisir d'écrire des élèves.

LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre rend compte de pratiques d'écriture adoptées dans des classes de troisième cycle du primaire lors de la mise en œuvre de réseaux littéraires. Dans le cadre d'une recherche-action, les 23 enseignant.e.s de la 1^{re} à la 6^e année d'une équipe-école située en milieu défavorisé et allophone ont bénéficié d'un accompagnement de deux ans pour s'approprier les principes à la base de l'enseignement à l'aide de réseaux littéraires. Chacun.e a sélectionné deux réseaux parmi ceux publiés dans la revue numérique sur la littérature jeunesse *Le Pollen* afin de les mettre en œuvre en classe en les adaptant aux besoins de leurs élèves. Deux observations ethnographiques ont été réalisées dans chacune des classes. Dans ce chapitre, seules les sept pratiques observées au troisième cycle ayant impliqué de l'écriture de la part des élèves sont présentées.

En ethnographie, le plaisir des personnes observées se constate à l'aide de leurs expressions et de leurs postures. La documentation par la photographie rend très visibles les émotions éprouvées par les élèves dans une classe. Ainsi, toutes les pratiques décrites ont été sélectionnées en fonction de la présence effective, chez la majorité des élèves, de marqueurs comportementaux témoignant de leur plaisir.

L'écriture en réponse à des œuvres littéraires peut prendre deux formes : les productions métatextuelles, qui visent à réfléchir à propos des œuvres en approfondissant leur compréhension, en y réagissant, en les interprétant ou en les appréciant et les productions hypertextuelles, qui consistent à inciter les élèves à « se servir des textes lus comme tremplins ou comme sources d'inspiration pour les transformer, les imiter ou en inventer de nouveaux » (Lépine, 2017, p. 137). Dans ce chapitre, les pratiques observées sont classées en fonction de ces deux concepts, ainsi qu'en relation avec les processus en jeu, soit la planification, la génération, la transcription et la révision d'un texte (Montésinos-Gelet, 2022).

LES PRODUCTIONS MÉTATEXTUELLES

Seules trois observations réalisées au troisième cycle ont impliqué des productions métatextuelles. Dans la classe de Natacha, ces productions étaient des réponses aux œuvres du réseau sur *L'histoire des noirs en Amérique* (Dupin de Saint-André, 2013a). Dans la

classe de Carmen, elles étaient reliées au réseau sur *L'intertextualité dans «Les histoires de Marcel»* (Montésinos-Gelet, 2015) et dans la classe d'Ourdia, à un album du réseau *Les albums sans texte* (Montésinos-Gelet, 2013). Comme cela est précisé ultérieurement, les pratiques observées dans les classes de Carmen et d'Ourdia ne concernent pas uniquement des productions métatextuelles, car pour des raisons différentes, l'hypertextualité est également présente.

Dans la classe de Natacha, les élèves ont écrit à la suite de la lecture des trois albums suivants : *Un homme*, de Gilles Rapaport; *Catfish*, de Maurice Pommier; et *Libre : le long voyage d'Henri*, d'Ellen Levine et Kadir Nelson. Ces albums touchent tous au thème dramatique de l'esclavage. La veille de l'observation, Natacha avait demandé à ses élèves de répondre aux deux questions suivantes : *Quelles sont les ressemblances et les différences entre les personnages quant à ce qu'ils ont vécu?* (question d'appréciation qui consiste à comparer les œuvres entre elles¹) et *Quel personnage vous a le plus marqué?* (question de réaction qui conduit les élèves à « s'exprimer par rapport au texte », à « appuyer [leurs réactions] », à « constater la diversité des effets produits par un même texte », à « considérer les réactions d'autres personnes » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS],

2011, p. 74) et souvent à s'identifier à un des personnages²). Au moment de l'observation, les élèves étaient invités à prendre connaissance des rétroactions écrites de Natacha sur leur texte, à en discuter en petit groupe et à le réviser pour améliorer la qualité des justifications fournies. Natacha circulait parmi les équipes pour leur offrir de l'étayage, en les incitant notamment à justifier leurs propos. Le plaisir éprouvé par les élèves était relié aux interactions entre eux et avec Natacha autour de leur production métatextuelle.

Dans la classe de Carmen, au moment de l'observation, les élèves étaient engagés dans la planification d'un texte qui est une fusion entre une production métatextuelle qui consiste à parler d'une œuvre lue et une production hypertextuelle d'écriture à la manière d'Anthony Browne dans son album *Les histoires de Marcel*. Cette production faisait suite à un minutieux travail d'analyse guidée des caractéristiques textuelles des épisodes de cet album à structure répétitive qui est l'œuvre maîtresse d'un réseau intertextuel. Cet album fait référence à de nombreuses histoires sans que ne soient jamais nommés aucun personnage ni aucun titre, l'auteur faisant allusion à des scènes extraites des œuvres évoquées. Marcel, le personnage fétiche d'Anthony Browne qui est le narrateur du texte, s'identifie à un des personnages de chacune des histoires, évoque une scène particulière et a recours à divers procédés comme l'interpellation du lecteur ou la production d'effets microtypographiques, c'est-à-dire qui touchent aux caractéristiques physiques des caractères sans affecter la mise en page (Duvain-Parmentier, 2018). Par exemple, il s'identifie à Alice qui chute dans le terrier du lapin quand il fait allusion au roman *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll. Pour écrire à la manière de l'album *Les histoires de Marcel*, au moment de la première planification, les élèves de Carmen, placés en sous-groupes, étaient invités à choisir un album qu'ils ont particulièrement aimé parmi tous ceux lus collectivement depuis le début de l'année, à identifier le personnage que Marcel allait incarner, ainsi qu'à choisir la scène et les aspects de cette scène qui allaient être évoqués. C'est à cette étape que la dimension métatextuelle de leur production

1 Dans la progression des apprentissages en français (MELS, 2011), la comparaison d'œuvres est attendue pour soutenir la compétence à apprécier des œuvres littéraires, et au 3^e cycle, ce sont les principaux éléments littéraires des œuvres qui doivent faire l'objet de ces comparaisons.

2 Même si le fait de s'exprimer au sujet d'une œuvre et de s'identifier aux personnages sont des contenus prescrits dans la progression des apprentissages pour les élèves plus jeunes, il s'agit de modalités intéressantes pour susciter des réactions avec les plus grands et les amener à considérer les réactions de leurs pairs, ce qui est prescrit au 3^e cycle.

était présente. En effet, pointer un moment particulier d'un récit pour témoigner de sa réaction implique une réflexion à propos de l'œuvre. Un deuxième cycle de planification, qui n'a pas été observé, a eu lieu après l'écriture du premier jet du texte. Celui-ci concernait davantage la dimension hypertextuelle de leur production, puisqu'il s'agissait de considérer les procédés d'écriture de l'auteur pour les imiter. Les élèves ont alors été invités à choisir une question pour conclure le texte, un motif d'interpellation du lecteur et des mots importants pour produire un effet microtypographique. Comme dans la classe de Natacha, c'est au moment des interactions entre élèves pour planifier leur production que le plaisir d'écrire se manifestait dans cette observation.

Dans la classe d'Ourdia, une production écrite a été planifiée après la lecture interactive de l'album sans texte *Dessine!* de Bill Thomson. Celui-ci met en scène un récit fantastique dans lequel trois enfants découvrent des craies magiques qui donnent vie à ce qui est dessiné. Les élèves avaient le choix entre deux intentions d'écriture, ce qui est une stratégie efficace pour différencier l'enseignement et susciter leur engagement. La première intention, hypertextuelle, consistait à écrire le texte de cet album qui n'en contient pas. Elle utilisait l'album pour produire un écrit qui vise à « dire autrement » le récit présenté (André de l'Arc, 2019). L'enseignante a soutenu la planification de cette option en dégagant les cinq temps de ce récit de résolution. La seconde intention, métatextuelle cette fois, impliquait pour les élèves de se mettre à la place des personnages de l'histoire et de préciser ce qu'ils feraient avec de telles craies. Une discussion de réaction à l'œuvre a aussi permis de soutenir la planification des élèves et c'est essentiellement lorsqu'ils imaginaient leur usage des craies que leur plaisir à l'idée d'écrire leur texte s'extériorisait.

LES PRODUCTIONS HYPERTEXTUELLES

Les productions hypertextuelles, qui ont une visée de création, ont été plus fréquentes puisqu'en plus des volets hypertextuels des productions réalisées dans les classes de Carmen et d'Ourdia, quatre autres observations au 3^e cycle ont permis d'assister à leur réalisation. Dans

la classe de Natacha, l'exercice énonciatif proposé contribuait notamment à la production d'une notice biographique sous l'inspiration du réseau *Des biographies de sportifs* (Montésinos-Gelet, 2014). Dans la classe de Djamel, la production de slogans contre le racisme était l'activité d'intégration suggérée dans le réseau *L'histoire des noirs en Amérique* (Dupin de Saint-André, 2013a) évoqué précédemment. Dans la classe de Carmen, les mots de remerciement écrits par les élèves et destinés au stagiaire qui a pris en charge leur groupe ont impliqué de réinvestir les procédés poétiques relevés dans le réseau consacré à *Jackie Morris* (Dupin de Saint-André, 2013b). Enfin, dans la classe d'Yves, les textes produits à la manière de *Je suis terrible*, pour lesquels des rétroactions aux élèves ont été offertes en fonction des traits d'écriture dans le but de déterminer la fidélité au pastiche, ont résulté de la mise en œuvre du réseau consacré à Élise Gravel (Montésinos-Gelet, 2012).

Dans la classe de Natacha, après avoir bénéficié d'une minileçon et d'un modelage pour apprendre à mettre en œuvre le procédé d'écriture « montrer, plutôt que dire » (Calkins, 2018), les élèves ont été conviés à se l'approprier en produisant un court texte en équipe. La visée de cette activité consistait à outiller les élèves afin qu'ils disposent de procédés d'écriture susceptibles d'accroître la qualité littéraire de la notice biographique qu'ils projetaient d'écrire après avoir lu plusieurs biographies de sportifs. Natacha a commencé par leur lire un court texte qu'elle avait écrit pour rendre compte du désordre d'une chambre sans jamais mentionner cette idée explicite-

ment. À sa demande, ses élèves ont su relever les détails de son texte qui permettaient d'inférer le désordre ambiant. Par la suite, elle a procédé au modelage de l'écriture d'un paragraphe visant à montrer la peur d'un personnage. Elle a commencé par prendre en note, sous la forme d'une liste, les comportements associés à cette émotion proposés par ses élèves (p. ex. : *avoir la chair de poule, être paralysé, trembler, avoir les mains moites, blêmir, claquer des dents*). Les élèves participaient activement à ce relevé de comportements et leur plaisir de découvrir des expressions et des mots riches et évocateurs pour rendre compte de la peur était manifeste. Une fois cette liste de formules utiles pour montrer la peur bien étoffée, Natacha a incité ses élèves à commencer leur texte. Voici un extrait de leurs échanges à ce moment du modelage :

N : Ça, ici, ce sont les idées que nous avons trouvées. Ensuite, comment on pourrait mettre ça en un court texte pour expliquer que quelqu'un a très peur? Est-ce qu'on doit utiliser toutes les idées?

E : Non.

N : On peut commencer par quoi? On veut raconter une scène d'une histoire et le personnage a très peur.

E : «Je commence à trembler».

N : Tu proposes d'écrire au «je». Donc, le personnage va parler. Qu'est-ce qu'on va utiliser comme signe de ponctuation?

E : Un point.

E : Un point d'exclamation.

E : Trois points.

N : Oui, cela nous permet de créer un effet.

Elle écrit au tableau : «Je commence à trembler...»

E : «J'ai les dents qui claquent.»

E : «J'ai des frissons dans le dos.»

E : «Je ne peux plus dire un mot.»

N : Essayez de commencer par autre chose que le «je», par exemple «mes dents claquent dans ma bouche».

E : «Plusieurs frissons parcourent mon dos.»

N : Oh, que c'est beau! Tu as compris ce que je veux dire.

N : Ce n'est pas parce qu'on a fait une liste de mots pour nous aider qu'on ne peut pas écrire autre chose. Au contraire, allez-y!

E : «Mon cœur bat de plus en plus fort.»

E : «La nuit tombe vite.»

N : Tu veux utiliser les éléments extérieurs qui font peur? Ça vient créer un élément de suspense. Est-ce qu'on est capable de voir, de ressentir la peur, qu'est-ce qui peut faire qu'on peut l'entendre? Vous devez utiliser vos cinq sens pour écrire. Ce qui est intéressant, c'est qu'il y a plusieurs sens qui sont mis en évidence dans nos idées et qui nous font comprendre comment le personnage a peur. On va juste relire ce qu'on a écrit pour voir à quoi ça ressemble. [...]

Lors de cet échange, les élèves très engagés éprouvaient manifestement du plaisir à participer à la production collective, et c'est avec enthousiasme qu'ils se sont ensuite attelés à l'exercice d'écriture confié par Natacha. Ce dernier consistait à produire un court texte en équipe en fonction d'un état comme «être fatigué», «avoir froid», «être méchant» ou «être fort», après avoir dressé une liste de comportements qui permettent de montrer cet état. Pendant la réalisation de cette activité en sous-groupes, Natacha circulait parmi les équipes pour offrir du soutien et des rétroactions. L'observation s'est terminée par un jogging d'écriture de 10 minutes³ lors duquel les élèves, seuls cette fois, s'exerçaient à montrer plutôt que dire qu'il fait beau et chaud dehors.

Dans la classe de Djamel, comme proposé par Dupin de Saint-André (2013a) dans son réseau sur *L'histoire des noirs en Amérique*, après une discussion à propos du racisme et de la «manière responsable et éclairée d'être et

3 Le jogging d'écriture est un dispositif lors duquel les élèves écrivent en étant chronométrés. C'est un moyen rapide et efficace pour l'enseignante d'identifier les forces et les besoins de ses élèves en écriture.

d'agir qui respecte la dignité humaine et favorise le vivre-ensemble» (MELS, 2007, p. 324), les élèves ont produit en dyades des slogans contre le racisme et la discrimination. Ceux-ci ont ensuite été affichés dans le couloir pour favoriser le vivre-ensemble. Comme déclencheur à la discussion, en plus de rappeler aux élèves les œuvres lues dans le réseau, l'enseignant a commencé par leur faire écouter la chanson *Les crayons de couleur* d'Hugues Aufray et en analyser avec eux les paroles afin de faire ressortir le message antiraciste et d'en discuter. Après cette discussion particulièrement engageante pour les élèves, il leur a expliqué les caractéristiques du genre de la production, le slogan, en offrant des exemples tirés de la publicité. Il a attiré l'attention des élèves sur les formules percutantes, les jeux de mots et de sonorité. Les élèves, regroupés en dyades, s'y sont mis avec enthousiasme. Après 10 minutes d'écriture, ils ont mis en commun leurs slogans (p. ex. : «Arrêtez le racisme, vivons dans la justice», «La xénophobie est une mauvaise phobie», «Vivons tous en harmonie, le racisme est fini»). L'observation s'est terminée par l'écoute d'une nouvelle chanson, *On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime* de Kids United. Le plaisir des élèves lors de cette activité, attisé par les interactions lors de la production et le partage, tenait largement au caractère signifiant de leur courte production destinée aux autres élèves de l'école.

Dans la classe de Carmen, les productions des élèves avaient aussi un destinataire précis, Jérôme, le stagiaire de 4^e année au baccalauréat en enseignement qui avait été responsable de leur classe pendant quelques mois. Passion-

né de littérature jeunesse, il a été largement impliqué dans la mise en œuvre du réseau sur l'auteure et illustratrice Jackie Morris, à la voix si poétique. Ayant repris les rênes de sa classe, Carmen a eu l'idée originale d'utiliser les nombreuses observations du style de Jackie Morris pour offrir à Jérôme un livre de fin de stage afin de le remercier de manière poétique, au grand plaisir des élèves. Comme Natacha, Carmen avait travaillé avec les élèves le procédé «montrer, plutôt que dire» et elle leur offrait depuis plusieurs semaines des rétroactions en s'appuyant sur les traits d'écriture (OIness, 2005), c'est-à-dire les idées, la structure, le choix des mots, le rythme, la voix et les conventions linguistiques. Pour conceptualiser leur texte, elle leur a proposé d'avoir recours à ce qu'ils nomment «la toile d'araignée», une carte conceptuelle qui part du thème du texte (ici, il s'agit de dresser le portrait de Jérôme) et qui l'explore à travers différents sous-thèmes (p. ex. : ses caractéristiques physiques, son caractère, sa manière de parler ou son enseignement). Pour offrir un modelage en réalisant une carte conceptuelle au tableau numérique interactif (TNI), Carmen est partie d'une des caractéristiques physiques de Jérôme, ses cheveux noirs. Elle a ensuite rappelé les figures de style abondamment utilisées par Jackie Morris, la comparaison et la métaphore⁴, en précisant que pour rendre compte des cheveux noirs de Jérôme avec la voix poétique de Jackie Morris, une comparaison peut être produite avec la phrase «Ses cheveux sont noirs comme les ailes d'un corbeau» ou une métaphore avec le groupe nominal «ses cheveux, ailes d'un corbeau». Une fois les cartes conceptuelles conçues par les élèves, elle les a incités à se servir de leurs idées pour rédiger quelques phrases, les plus belles et poétiques possibles. Pendant le temps consacré à l'écriture individuelle, Carmen a circulé parmi les élèves pour leur offrir de l'étayage et des rétroactions. Quelque temps plus tard, Jérôme, fier et ému, nous a montré le très beau livre qu'il a reçu des élèves. Le sachant passionné de voyages, en particulier de l'île de Bali, les élèves avaient écrit leur texte en le matérialisant sous la forme d'un calligramme, les lignes ondulantes des vers figurant les vagues entourant l'île. Le texte était très réussi, avec des vers comme «Sa chevelure, comme la nuit en saison hivernale, semblait avoir été enrou-

4 Ces deux figures de style font partie de celles prescrites pour les élèves du primaire dans la progression des apprentissages (MELS, 2011). La comparaison, comme elle est plus simple à percevoir, est normalement observée aux 1^{er} et 2^e cycles tandis que la métaphore est travaillée aux 2^e et 3^e cycles. Compte tenu de leur lien de parenté, il est très judicieux de les mobiliser conjointement avec les élèves au 3^e cycle.

lée autour des doigts d'une fée! ». Quelle belle image pour restituer ses boucles! Dans cette observation, le plaisir des élèves émanait en grande partie de la signifiante et de l'authenticité de cette production dont le destinataire leur était cher.

Dans la classe d'Yves, au moment de l'observation, quelques élèves qui avaient écrit un texte à la manière de *Je suis terrible* d'Élise Gravel ont bénéficié de rétroactions reposant sur l'analyse des traits d'écriture de manière à le réviser. Yves a commencé par faire un rappel de chacun des traits et des principales caractéristiques de l'album imité en s'attardant davantage sur la tonalité humoristique de la voix de l'auteure et sur le rythme rapide de ses phrases courtes. Il a mis en voix avec expression deux textes d'élèves volontaires, à leur grand plaisir. Entre chacune des lectures, Yves nous a demandé de lui offrir un modelage des rétroactions, ce que Marie, l'une des chercheuses du projet qui accompagnait les enseignant.e.s en classe, a accepté en menant une analyse détaillée des traits d'écriture des textes des deux élèves en les comparant à l'œuvre source. Les élèves étaient fiers de bénéficier ainsi de rétroactions précises qui leur permettaient d'identifier clairement leurs forces et leurs défis. Le dispositif d'écriture à la manière d'un auteur est idéal pour prendre conscience de l'importance de planifier et de réviser les contenus d'un texte, car pour imiter efficacement un style d'écriture, il faut planifier les procédés à imiter, et au moment de la révision, s'assurer d'avoir respecté les contraintes fixées. Mené à partir d'œuvres à la tonalité humoristique, ce dispositif suscite le plaisir d'écrire des élèves, qui se plaisent à créer à leur tour des textes suscitant les rires de leurs pairs. L'analyse du texte par les traits d'écriture offre un excellent moyen de catégoriser les caractéristiques à imiter. Yves, conscient des avantages de l'écriture à la manière d'un auteur, a aussi incité ses élèves à écrire à la manière de l'album *Le catalogue des gaspilleurs* et de la série de documentaires *Les petits dégoûtants* d'Élise Gravel, ce qui les a conduits à adopter des procédés typographiques et d'interpellation du lecteur fréquents chez cette auteure. Des traces de ces productions se trouvaient dans la classe au moment de l'observation.

LE PLAISIR À ÉCRIRE DES TEXTES SOUS L'IMPULSION DE LA LECTURE D'ŒUVRES LITTÉRAIRES

Au terme des descriptions des pratiques observées, il en ressort que le plaisir à écrire au cours de la mise en œuvre de réseaux littéraires au 3^e cycle tient à plusieurs facteurs.

Un premier motif de plaisir qui émerge est celui lié aux interactions, que ce soit au moment de la planification d'une production, de l'écriture conjointe ou de la révision du texte. Le recours à des réseaux littéraires en classe conduit le plus souvent à la création d'une communauté de lecteurs qui interagissent autour des œuvres pour mieux les comprendre, les interpréter, y réagir et les apprécier. Si l'écriture est présente dans les activités liées aux œuvres, une communauté de scripteurs peut aussi être mobilisée et les interactions à propos des procédés d'écriture des auteurs des œuvres et des scripteurs en développement deviennent le moteur de leurs apprentissages. Ces discussions plus fréquentes engendrent aussi le plaisir de découvrir de tels procédés.

Lors de la création de réseaux littéraires, le choix d'œuvres de qualité est un autre aspect essentiel à considérer pour susciter le plaisir et l'engagement des élèves en écriture. Dans le cas où les élèves sont conduits à réaliser des productions métatextuelles ou hypertextuelles, la sélection des œuvres peut s'opérer en prenant les traits d'écriture (Olness, 2005) comme critères.

Enseigner à partir de littérature jeunesse en classe constitue un moyen de proposer aux élèves des situations de communication authentiques et signifiantes. En effet, à travers les productions métatextuelles et hypertextuelles planifiées au sein de réseaux littéraires, le sujet ou le thème de l'écriture de même que l'intention d'écriture prennent tout leur sens puisqu'ils sont reliés aux œuvres lues. De plus, lorsque des alternatives sont offertes pour différencier l'enseignement, les élèves peuvent éprouver du plaisir dans la liberté de faire des choix quant au sujet de leur production. Comme en témoignent certaines de nos observations décrites dans ce chapitre, choisir un destinataire réel et diffuser les écrits des élèves constituent également des sources de plaisir et d'engagement pour eux.

Enfin, comme les réseaux littéraires permettent un enseignement intégré de la lecture et de l'écriture, les élèves s'inspirent de leurs lectures et s'appuient sur celles-ci pour écrire. Ainsi, la conceptualisation est facilitée. De plus, grâce à l'utilisation de dispositifs d'enseignement variés (modelage, écriture partagée, écriture en sous-groupes, écriture personnelle), ils sont minutieusement guidés par l'enseignante. Ils peuvent également tisser aisément des liens entre les œuvres au sein du réseau et s'appuyer sur ceux-ci pour écrire. Ce faisant, le plaisir émane alors de leur sentiment de mieux contrôler leurs apprentissages, de se sentir compétent et de savoir comment progresser.

CONCLUSION

Écrire avec plaisir dans le cadre de l'utilisation de réseaux littéraires en classe peut avoir lieu à n'importe quel cycle du primaire et même dans la scolarisation ultérieure au secondaire, au cégep ou à l'université. Les productions métatextuelles et hypertextuelles sont accessibles aux élèves de tous les groupes d'âge. Pour les élèves en difficulté, le recours à l'écriture hypertextuelle, en particulier l'écriture à la manière d'un auteur aimé, est souvent une occasion d'éprouver de la fierté face à leur production, et donc du plaisir, tout en contribuant à de nombreux apprentissages à propos de la textualité.



RÉFÉRENCES

- André de l'Arc, M. (2019). *Création d'un outil d'enseignement au sein d'un réseau littéraire d'auteur qui vise la réponse de l'élève au 3e cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/23555>
- Calkins, L. (2018). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques : guide général, 8 à 12 ans*. Chenelière Éducation.
- Dupin de Saint-André, M. (2013a). L'histoire des noirs en Amérique : réseau littéraire pour le 3^e cycle. *Le Pollen*, 7, 56-69.
- Dupin de Saint-André, M. (2013b). Jackie Morris, une auteure-illustratrice à découvrir : réseau littéraire pour le 3^e cycle. *Le Pollen*, 8, 38-54.
- Duvin-Parmentier, B. (2018). Les effets de la typographie poétique dans les productions écrites en fin d'école primaire : le cas de l'album pour la jeunesse. Dans Montésinos-Gelet, I. (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 151-160). Éditions du Pollen.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/20052>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme d'éthique et de culture religieuse*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_ethique-culture-religieuse-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au primaire : français langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Montésinos-Gelet, I. (2012). Écrire à la manière d'Élise Gravel : réseau littéraire pour le 3^e cycle. *Le Pollen*, 5-6, 84-98.
- Montésinos-Gelet, I. (2013). Les albums sans texte : réseau littéraire pour le 3^e cycle. *Le Pollen*, 9, 42-60.
- Montésinos-Gelet, I. (2014). Des biographies de sportifs : réseau littéraire pour le 3^e cycle. *Le Pollen*, 11, 33-54.
- Montésinos-Gelet, I. (2015). Les histoires de Marcel : réseau littéraire pour le 3^e cycle. *Le Pollen*, 15, 64-83.
- Montésinos-Gelet, I. (2022). Les lecteurs et les scripteurs en développement. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture au 2^e et 3^e cycle du primaire* (p. 3-21). Chenelière Éducation.
- Olness, R. (2005). *Using literature to enhance writing instruction: A guide for K-5 Teachers*. International Reading Association.

ALBUMS MENTIONNÉS

Browne, A. (2014). *Les histoires de Marcel*. Kaléidoscope.

Gravel, E. (2011). *Le catalogue des gaspilleurs pour les gens qui ont des tas d'argent à jeter par les fenêtres! (2^e éd.)*. Les 400 coups.

Gravel, E. (2012-2018). *La collection Les petits dégoûtants*. La courte échelle.

Gravel, E. (2011). *Je suis terrible*. La courte échelle.

Levine, E. et Nelson, K. (2008). *Libre, le long voyage d'henri : une histoire vraie*. Scholastic.

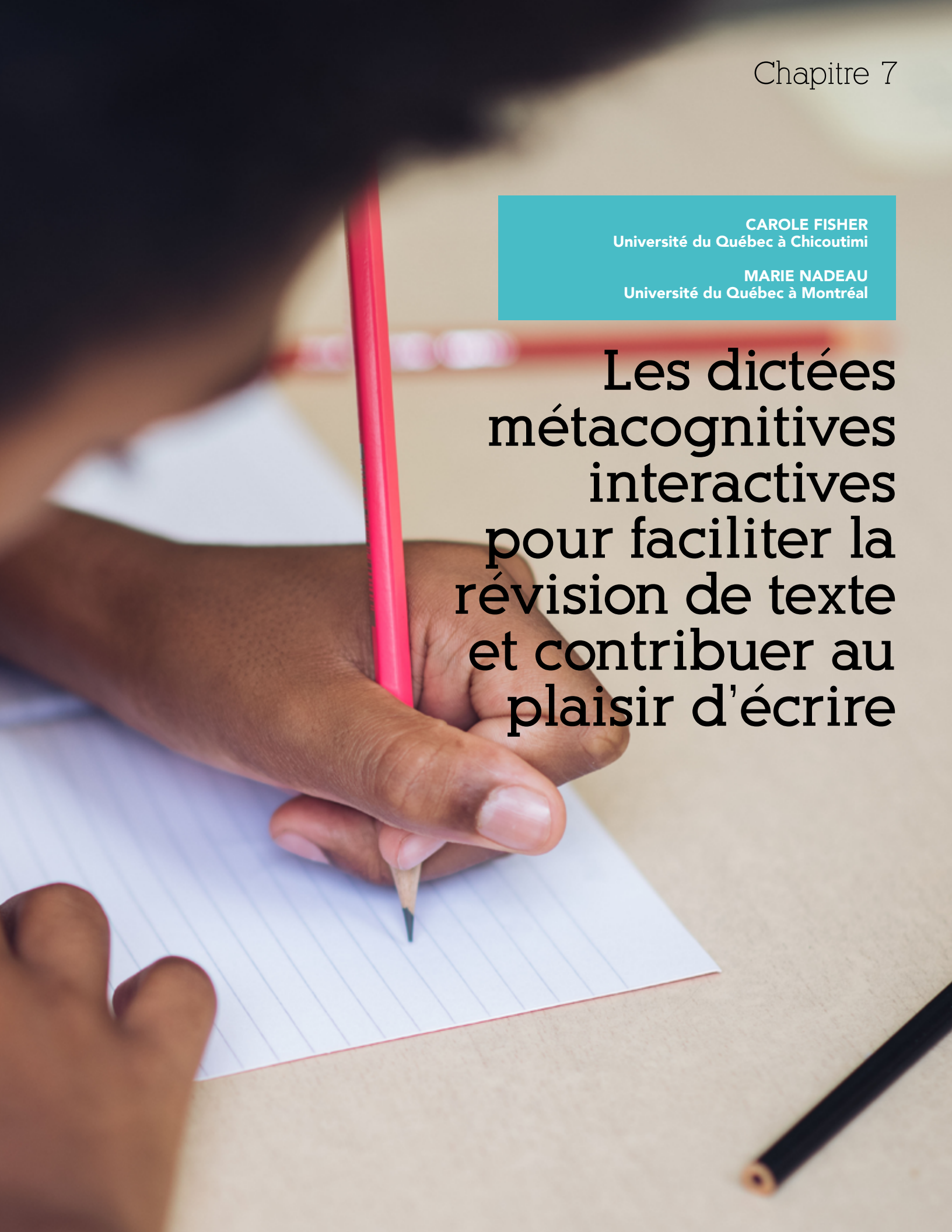
Pommier, M. (2011). *Catfish : une histoire de combats, de liberté et de courage*. Gallimard jeunesse.

Rapaport, G. (2007). *Un homme*. Circonflexe.

Thomson, B. (2011). *Dessine! L'école des loisirs*.

CAROLE FISHER
Université du Québec à Chicoutimi

MARIE NADEAU
Université du Québec à Montréal



**Les dictées
métacognitives
interactives
pour faciliter la
révision de texte
et contribuer au
plaisir d'écrire**

Les dictées métacognitives interactives (DMI) ont fait leurs preuves comme moyen efficace pour améliorer la compétence des élèves en orthographe grammaticale, ce qui rend ensuite la révision de texte moins rébarbative.

LA MISE EN CONTEXTE

Dans ce chapitre, les DMI sont illustrées par des extraits de discussions qui ont eu lieu en classe lors de la recherche de Nadeau et Fisher (2014), puis les principes qui les sous-tendent sont présentés afin de permettre à l'enseignant.e qui veut mettre les DMI en pratique de bien en comprendre les fondements. Des témoignages d'enseignant.e.s ayant participé à cette recherche sont également rapportés. Enfin, quelques conseils pour s'initier aux DMI sont proposés, de même qu'une ressource multimédia disponible dans un groupe Facebook.

L'ORTHOGRAPHE ET L'ÉCRITURE

Écrire constitue une activité complexe qui exige un investissement affectif important puisqu'écrire, c'est se dire, se dévoiler. Il est donc essentiel d'avoir le goût d'écrire. De plus, du point de vue cognitif, il s'agit d'un processus très exigeant. En effet, passer de l'oral à l'écrit suppose, en plus de la maîtrise du geste graphique, de mettre en mots ce qui est souvent un brouillard d'idées pour en faire un texte organisé, conforme à un genre donné, en réalisant les opérations langagières impliquées, comme raconter ou argumenter, et en se pliant aux normes de la langue écrite : délimitation des phrases, ponctuation, structures syntaxiques, et, point crucial en français, l'orthographe, c'est-à-dire la bonne manière d'écrire les mots et de réaliser les accords grammaticaux qui s'imposent.

En dépit du fait que l'orthographe ne soit qu'une dimension de l'écriture, c'est souvent la « bête noire » du scripteur, et cela peu importe son âge. C'est aussi ce qui éloigne carrément certains élèves du plaisir d'écrire et vient amplifier leurs difficultés, puisque la pratique est in-

dispensable au développement des compétences langagières. Quel élève, même celui qui aime écrire, ne trouve pas fastidieuse la tâche de correction orthographique?

En attendant une improbable modernisation de notre système orthographique qui ferait disparaître les irrégularités et les accords muets, il vaut mieux s'employer à l'approprier en le comprenant mieux, de manière à se sentir plus libre quand on écrit, sans éprouver ce sentiment d'insécurité lié à la fameuse « faute d'orthographe »! Les DMI sont des activités qui ont fait leurs preuves pour améliorer la compétence des élèves en orthographe grammaticale. Dans une première recherche d'envergure sur les DMI, ces pratiques ont été expérimentées durant deux années scolaires dans une quarantaine de classes au total (voir Nadeau et Fisher, 2014). Un transfert en écriture a pu être observé. En effet, une amélioration significative des compétences orthographiques des élèves du primaire et du secondaire a été constatée en rédaction, pour toutes les variables analysées : accords dans le GN et accord du verbe (Nadeau et Fisher, 2014), orthographe des mots « homophones » (Jarno El Hilali et al., 2019). D'autres recherches dans divers contextes scolaires ont également montré les effets positifs et significatifs des DMI¹. Pratiquées régulièrement, ces dictées d'apprentissage peuvent contribuer au plaisir d'écrire en augmentant le sentiment

1 Notons, en particulier, la recherche de Ammar et Hassan (2017), en contexte de français langue seconde avec des élèves arabophones de 5^e et 6^e années; celle de Nadeau et al. (2020) menée dans des classes de 9^e année du réseau d'éducation francophone de l'Ontario; et celle de Maynard et al. (2018), réalisée en France dans un lycée professionnel avec des étudiants de 16-17 ans.

de compétence des élèves et en les amenant à voir dans les problèmes orthographiques des défis à leur portée, qu'ils peuvent résoudre en réfléchissant, plutôt que des pièges qui affectent leur motivation.

LES DICTÉES MÉTACOGNITIVES INTERACTIVES

La *phrase dictée du jour* ainsi que la *dictée zéro faute* sont deux formes de ce que nous avons appelé des dictées métacognitives interactives. Ces deux activités ont en commun de placer les élèves devant des problèmes orthographiques qu'ils sont en mesure de résoudre ensemble en faisant appel à leurs connaissances grammaticales. L'enseignant.e joue un rôle essentiel en encourageant la prise de parole des élèves, en guidant l'avancée de leur réflexion par des questions et des rétroactions neutres et en favorisant le recours aux notions et outils de la grammaire moderne (reconnaissance des classes de mots, manipulations syntaxiques, emploi d'un métalangage précis) dans la démarche d'analyse.

La phrase dictée du jour²

Comme son nom l'indique, une seule phrase (ou deux parfois) est dictée aux élèves, après quoi l'enseignant.e relève au tableau toutes les graphies que les élèves ont produites en les écrivant les unes sous les autres (Figure 1).



Figure 1 : Extrait du tableau affichant les graphies des élèves lors d'une séance de *phrase dictée du jour* en 3^e année. Noter que les graphies pour chaque mot sont numérotées pour faciliter la discussion.

² Ce dispositif a été d'abord adapté des Ateliers de négociation graphique (Haas, 2002) par Cogis et Ros (2003) pour servir à toute la classe.

En ayant sous les yeux ces diverses possibilités, les élèves sont invités à discuter afin de décider quelle graphie est à conserver, lesquelles sont à éliminer, et pourquoi. L'enseignante s'efforce de recevoir les propositions des élèves sans donner de signes d'approbation ou de désapprobation; elle exige des preuves d'analyse et se sert de questions pour guider la démarche de raisonnement grammatical. À la fin d'une discussion sur un mot, le choix approprié est confirmé ainsi que les raisons qui le justifient. La pratique que nous avons développée de la phrase dictée du jour consiste à recourir systématiquement aux manipulations syntaxiques comme preuves d'analyse et à nommer de manière précise les notions et les opérations grammaticales.

L'exemple A est extrait d'une séance dans une classe de 3^e année, en fin d'année. La phrase dictée, « Gloria et Gabrielle dessinent des jolies pêches, des fraises et des bananes mûres. », a suscité une grande variété de graphies. Dans le cas de « mûres », dont nous rapportons le début de la discussion, sept graphies étaient proposées : *murent* – *mures* – *mûrs* – *mure* – *murs* – *mûres* – *mur*.

EXEMPLE A

Extrait d'une discussion lors d'une phrase dictée du jour en 3^e année³

Ens : Alors on y va. On a ici un groupe du nom, des bananes mures, on a trouvé que bananes était un nom.

³ Les extraits sont tirés de la recherche de Nadeau et Fisher (2014). Ce sont des transcriptions fidèles de la discussion, avec les hésitations, les reprises et autres caractéristiques de la langue orale.

De quelle classe de mots
il s'agit?

Él. : Déterminant.

Ens : Déterminant. Et mures, de quelle
classe de mots il s'agit?... Sarah⁴.

Sarah : Un adjectif.

Ens : Un adjectif et pourquoi? Est-ce que
t'as un truc pour vérifier si c'est
vraiment un adjectif?

Sarah : Ouais.

Ens : Quel est ton truc?

Sarah : Parce que si c'est pas un
déterminant ou un nom ben ça peut
pas être vraiment... ben vu que ça va
avec bananes, le nom, ben c'est un
adjectif parce que ça dit comment
elles sont, les bananes.

Ens : Alors l'adjectif nous dit comment
sont les choses, c'est ce que tu nous
dis. [...] OK. Est-ce qu'on a un autre
truc pour être certain? C'est vrai ce
que Sarah nous dit, mais est-ce qu'il
y en a un autre truc qu'on peut
utiliser? Chloé.

Chloé : Ben, les bananes sont si mures.

Ens : Donc tu emploies si ou très, comme
nous disait Maxim tout à l'heure. On
peut dire des bananes si mures ou
sont très mures. Donc ça nous dit
que c'est un adjectif. OK. Et l'adjectif
lui, il s'accorde de quelle façon?
Comment il fait l'adjectif pour
s'accorder? Dans les bananes mures
pour savoir comment il s'accorde
l'adjectif, qu'est-ce que tu dois faire
pour vérifier c'est quoi l'accord de

l'adjectif? Alex.

Alex : Ben tu dois euh, tu dois euh, copier sur le nom.

Ens : Alors tu dois aller voir son donneur, le nom. Donc tu vas aller
voir le nom pour savoir comment l'écrire. Alors ça, ça va peut-
être nous aider à trouver quel est le bon mures à utiliser. [...]



Figure 2 : Tableau affichant les graphies des élèves durant une séance de *phrase dictée du jour* en 3^e année. Noter l'utilisation des traces visualisant les accords.

Avec des élèves plus jeunes, le nombre de graphies proposées peut être élevé et le lexical se mêle plus souvent au grammatical. Dans ce cas, on peut d'abord traiter la dimension lexicale, en recourant au dictionnaire, ou lorsque c'est possible, à une stratégie comme la famille de mots. Il se peut aussi qu'il soit plus pertinent de discuter du nombre du nom donneur (*bananes*), pour ainsi écarter les graphies qui sont, comme dans ce cas-ci, au singulier et aborder le lexical à la fin. De manière générale, l'enseignante s'efforce de choisir des phrases présentant un vocabulaire familier pour les élèves, puisque l'essentiel du travail au cours des DMI doit porter sur l'orthographe grammaticale.

Au fil de l'expérimentation, les enseignant.e.s ont développé une routine de questionnement, c'est-à-dire une séquence prévisible pour les élèves, laquelle correspond à la chaîne des questions qu'on doit se poser pour réaliser un accord :

- Quelle est la classe de ce mot? Faire une hypothèse et la tester par des manipulations syntaxiques;
- Que faut-il faire quand on est en présence de cette classe de mots?
- Quel est le donneur? Faire une hypothèse et la tester;

⁴ Pour assurer l'anonymat, les prénoms des élèves ont été changés.

- Quelles sont les propriétés grammaticales du donneur?
- Quelle(s) marque(s) convient-il alors de transférer au receveur?
- En conclusion : quelle graphie doit-on produire ?

L'extrait précédent illustre les premières étapes de cette routine. On remarque que l'enseignante ne se contente pas d'une seule preuve, ce qui est d'autant plus important que les élèves sont encore peu assurés dans l'analyse. Par ailleurs, elle utilise ou incite ces derniers à utiliser des termes grammaticaux précis en accord avec la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2011) : *groupe du Nom, déterminant, adjectif, s'accorde, son donneur, le nom, etc.* Des recherches montrent que c'est dans la mesure où l'enseignant.e utilise un métalangage approprié que les élèves le font à leur tour. De plus, l'emploi du métalangage est associé aux progrès des élèves (Fisher et Nadeau, 2014). Il faut toutefois être conscient que l'animation de ces activités demande un temps d'appropriation, ce qui peut expliquer que l'enseignante dans cet exemple utilise le terme « truc », qu'il est préférable de remplacer par « moyen » (ex. : « quel moyen as-tu de le prouver? »).

Voici un autre exemple provenant d'une séance enregistrée cette fois en 5^e année, à la fin de l'année scolaire. La phrase dictée était : « Complètement découragée, cette championne aux yeux bleus regarde ses parents dans la foule. » La discussion porte sur l'orthographe de « bleu »; les choix qui restent au tableau sont *bleus* et *bleux*, le singulier *bleu* ayant été écarté. Toutefois, un élève y revient.

EXEMPLE B

Extrait d'une discussion lors d'une phrase dictée du jour en 5^e année

Dave : Ben moi je remettrais celui en noir [b-l-e-u] parce que bleu on peut pas demander combien il y a de bleus dans yeux, comme dans un pot de peinture on peut pas dire combien il y a de bleu.

Ens : Tu dis qu'on peut pas compter, on va juste, juste pour comprendre, je vais l'écrire là [elle écrit « bleu » au-dessus des choix restants].

Qu'est-ce que tu pourrais dire par rapport à ça Amélie?

Amélie : Ben, c'est parce que bleu c'est l'adjectif pis aux yeux bleus c'est le groupe du nom qui est masculin pluriel. Fait que yeux, ben yeux i'est au masculin, i'est au pluriel, fait que i' donne son genre et son nombre au déterminant et à l'adjectif.

Ens : Donc, il est donneur.

Amélie : C'est parce que le bleu il fait juste décrire les yeux.

Ens : OK, le bleu est un adjectif, et es-tu d'accord avec ça Sophie?

Sophie : Ouais.

Ens : OK. Donc as-tu compris Dave? Donc, tu dois recevoir...

Dave : [inaudible] que je l'ai dit.

Ens : Donc c'est bien. Donc, il doit recevoir le genre et le nombre de yeux [elle efface bleu] OK. Il m'en reste quand même deux bleu-s/x. Laquelle graphie je vais enlever Sacha?

Sacha : Ben celui avec le x.

Ens : Pourquoi?

Sacha : Parce que ça marche pas vraiment. Ben c'est plus...

Ens : Tu l'as pas vu comme ça [en pointant « bleux »]

Sacha : [Fait non de la tête]

Ens : Tu l'as jamais vu. Qu'est-ce qu'on pourrait dire d'autre? Dominique.

Dominique : Moi j'enlèverais celui avec un « s », moi j'ai jamais vu ça. Dans mes livres, c'est toujours, quand y'a plusieurs affaires « bleu »

c'est avec un x dans mes livres
que j'ai vu moi.

Ens : Pour toi Dominique c'est le
contraire, tu l'as surtout vu
avec un x.

[Dans la suite de la discussion, le dilemme sera
résolu en consultant une affiche dans la classe,
puis une grammaire de référence]

Cet extrait met d'abord en évidence que les
élèves sont à l'aise de donner leur point de
vue, de questionner et même de revenir sur
une graphie qui a été éliminée précédemment.
Dans ce cas, Dave verbalise une conception :
puisque *le bleu*, selon lui, ne se compte pas,
bleu, dans cette phrase, devrait être au singu-
lier. Il fait ainsi appel à une connaissance gram-
maticale (les noms non comptables) à propos
d'un mot qui peut effectivement être employé
comme nom, mais qui, dans cette phrase, est
un adjectif. On voit que les mots pluricatégo-
riels sont souvent une source de confusion
pour le scripteur.

La manière dont l'enseignante réagit à l'inter-
vention de l'élève est aussi à remarquer : elle
s'y arrête, s'assure de la comprendre en la re-
formulant (« tu dis qu'on peut pas compter »),
n'exprime aucun jugement, mais invite plutôt
une élève à commenter. Cette dernière for-
mule une explication grammaticale complète
en utilisant la terminologie grammaticale re-
quise. L'enseignante n'exige pas de preuves
d'analyse ici, jugeant sans doute que la situa-
tion est claire pour l'ensemble de la classe et
après s'en être assurée auprès du premier in-
tervenant.

La dictée zéro faute

Un court texte est dicté aux élèves qui écrivent une phrase à la fois.
Après chacune, ils sont invités à poser des questions sur les graphies
dont ils doutent. L'enseignante s'efforce de renvoyer la question au
groupe, de demeurer neutre et de favoriser la réflexion des élèves. Le
plus gros des échanges se passe à l'oral, mais il est conseillé de se servir
du tableau à l'occasion pour y écrire diverses options de graphie lors-
qu'une discussion devient confuse (Figure 3).



Figure 3 : Une séance de dictée zéro faute dans une classe de 4^e année
Noter l'usage du tableau pour quelques graphies discutées.

L'exemple ci-dessous fait voir un échange lors d'une dictée zéro faute
dans une classe de 4^e année. La discussion porte sur le mot *doubles*
dans la phrase « Une grande clé rouillée permet d'ouvrir les portes
doubles pour y entrer. »

EXEMPLE C

Extrait d'une activité de dictée zéro faute dans une classe de 4^e année.

Ernesto : les portes doubles, portes et doubles ça prend un s les deux?

Ens : Pourquoi tu mettrais un s à portes et à doubles?

Ernesto : Portes doubles.

Ens : Je veux une explication grammaticale, Ernesto. Vas-y.

Ernesto : Je sais pas.

Ens : Tu le sais.

Ernesto : Je sais pas.

Ens : Qui peut me donner une explication grammaticale pour les
portes doubles? Mélissa.

Mélissa : Parce que, t'as dit les portes (étaient) euh, quand on dit
pluriel, pis (ben) doubles, ça ((prend un s)).

Ens. : Ouais, mais c'est pas une explication grammaticale...
Penses-y, depuis le début de l'année, quand on fait des dictées comme ça, je te demande de m'expliquer. Anita.

Anita : Parce que c'est un groupe du nom.

Ens. : C'est un groupe du nom qui est...

Él. : Pluriel.

Ens. : Pluriel, merci c'est ce que je veux qu'on retienne tout le monde; alors, les portes doubles, donc portes et doubles vont prendre des...

Éls : s

Cet extrait provient d'une séance enregistrée au tout début de notre expérimentation. On remarque que l'enseignant est déjà habile à demeurer neutre et à retourner la question à l'élève puis au groupe. La question initiale de l'élève peut étonner, mais elle illustre que le doute orthographique provient souvent de cas apparemment simples. Il est donc essentiel de s'arrêter à ces obstacles pour aider les élèves à y voir plus clair. Il est possible que ce soit le mot *double* qui brouille ici les pistes, si l'élève n'y reconnaît pas un adjectif (dans un autre contexte, *double* pourrait être un nom)⁵. On remarque aussi que les élèves, comme Ernesto, sont souvent prompts à dire qu'ils ne savent pas; l'enseignant, lui, sait bien que c'est une connaissance qu'ils ont vue, c'est pourquoi il insiste. Accorder quelques secondes de réflexion à l'élève lui permet souvent de retrouver en mémoire certaines connaissances. Par ailleurs, on constate que l'enseignant précise ses attentes : il exige une explication « grammaticale ». Il ne s'agit pas de dire qu'il y a « les » dans la phrase, mais bien d'expliquer qu'on a affaire à un groupe nominal et, par conséquent, que tous les éléments du groupe s'accordent avec le nom noyau du groupe. Dans le premier cas, la compréhension des relations entre les éléments de la phrase demeure implicite, alors que l'explication « grammaticale » oblige à justifier explicitement un choix orthographique en s'appuyant sur ses connaissances. En identifiant et en nommant une règle d'accord, la classe des mots, leurs fonctions et leurs relations, l'élève réutilise ses connaissances grammaticales tout en approfondissant sa compréhension de concepts comme ceux

5 Il aurait pu être utile ici de faire nommer la classe de ce mot, afin d'être plus explicite dans l'explication. C'est ce qu'on observe de la part de l'enseignant dans d'autres passages.

de phrase, de groupe, de noyau, de verbe, de genre, etc., qui ont une valeur de généralité. Ce travail d'abstraction, nécessaire à l'apprentissage des concepts (Barth, 2013), est ce qui dote progressivement l'élève d'outils pour analyser l'écrit et réviser ses textes.

Les trois exemples qui précèdent illustrent comment, à travers la pratique des DMI, les élèves sont amenés à mobiliser leurs connaissances grammaticales pour les formuler explicitement, en nommant les procédures et les concepts impliqués dans la résolution d'un problème orthographique. Ils apprennent ainsi à repérer, sous le visage variable des phrases produites, les classes de mots et les règles d'accord qui, elles, sont toujours les mêmes.

LES FONDEMENTS DES DMI

Les DMI reposent sur un ensemble de constats qui font consensus en didactique de la grammaire et de l'orthographe⁶. Ces fondements sont utiles à tout.e enseignant.e qui désire se lancer dans la pratique des DMI avec ses élèves ou progresser dans sa manière d'intervenir dans les discussions grammaticales, car ils servent de critères pour réfléchir sur sa pratique.

Apprendre à analyser

En raison de l'importance et de la complexité des marques d'accord qui mettent des mots ou des groupes en relation, la maîtrise de l'or-

6 Voir, entre autres : Brissaud et Cogis, 2011; Chartrand, 2016, Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006.

thographe du français exige un haut degré de connaissances grammaticales explicites et de procédures d'analyse de l'écrit. Même un expert ne peut écrire un texte normé sans réfléchir aux accords et à la conjugaison.

Construire les notions grammaticales

Les connaissances grammaticales constituent autant de notions que les élèves doivent construire. Or ce travail ne se fait pas en une seule fois. On n'acquiert pas d'emblée la notion de nom, de pluriel, de passé composé, etc. C'est en étant mis régulièrement en présence d'exemples et de contrexemples, en entrevoyant progressivement les différents attributs d'une notion et en la nommant que celle-ci s'élabore (voir Barth, 2013). Comme on le sait depuis longtemps à propos des concepts scientifiques, cet apprentissage se fait « par une suite de remodelages successifs »⁷. Or, c'est précisément ce travail de remodelage, d'approfondissement, de clarification et de consolidation des connaissances grammaticales que les DMI permettent, à condition d'être une activité régulière.

Un enseignant du secondaire⁸ témoigne, lors d'une rencontre :

Tu avais parlé à un moment donné de garder les connaissances actives, bien ça, on s'en rend compte ici. Par exemple, on a parlé du participe passé [ou toute autre notion] il y a un mois, déjà un mois, c'est loin! Il faut pas que ça prenne trop de temps avant de retravailler dessus puis d'en discuter. Donc la dictée zéro faute nous permet de faire ça.

Verbaliser ses conceptions

Il est donc essentiel que les élèves puissent formuler l'état de leurs connaissances. Cela leur permet d'en prendre eux-mêmes conscience et d'expérimenter certains conflits cognitifs qui vont faire bouger, au fil de la discussion, des conceptions inappropriées, puisqu'apprendre, c'est transformer ses conceptions. De plus, ces verbalisations sont précieuses pour les enseignant.e.s qui ont alors accès à l'état de compréhension de leurs élèves et qui peuvent ainsi orienter plus efficacement leurs interventions.

⁷ Giordan et De Vecchi (1987). Les origines du savoir. Delachaux et Niestlé (p. 22).

⁸ Les quelques témoignages d'enseignants du secondaire rapportés dans ce chapitre sont tout aussi valables au niveau primaire.

Courriel d'une enseignante de 3^e année :

Je fais encore très régulièrement l'activité de la phrase du jour avec mes élèves. J'adore et eux aussi. C'est si complet comme activité, ça nous permet vraiment de prendre le pouls des connaissances grammaticales des élèves, d'expliquer, de clarifier, de modéliser, etc. Bref, c'est génial!

Une enseignante de 4^e année témoigne, lors d'une rencontre :

Le plus grand tournant pour moi a été d'entendre les réponses des élèves quand je leur demandais pourquoi ils avaient orthographié tel mot d'une telle façon, ça m'a éclairée. [...] les faux raisonnements permettent de savoir qu'il faut revoir la notion.

Adopter un autre rapport à l'erreur

L'étude des commentaires métagraphiques des élèves montre qu'ils écrivent ce qu'ils croient être juste (Brissaud et Cogis, 2011; Cogis, 2005; David et Jaffré, 1997). Leurs verbalisations ne révèlent pas une absence de connaissances, mais plutôt un certain état de leur savoir et savoir-faire. C'est pourquoi il est nécessaire de « traiter » l'erreur, de la comprendre, de voir ce qui y a conduit. Il peut s'agir, comme on l'a vu précédemment avec *bleu*, d'une conception inappropriée, mais parfois aussi d'une erreur de gestion de la tâche en cours d'écriture dont l'élève se rend vite compte. Ainsi dans la suite de l'exemple 1, l'élève qui a écrit « murent » (dans *les bananes mûres*) explique pourquoi il a d'abord pensé qu'il s'agissait d'un verbe :

« Ben j'aurais pu, ben en fait j'aurais pas dû

me dépêcher. J'aurais dû prendre mon temps pour voir si ça signifiait quelque chose *mures* alors j'ai pas regardé [...]. »⁹

Comprendre que l'erreur est toujours possible, voire inévitable, mais surtout de se sentir écouté sans jugement même dans un raisonnement erroné, permet d'aborder la tâche orthographique plus sereinement et de mieux accepter la nécessité de la révision. D'autant plus que le travail mené au cours des DMI dote progressivement l'élève d'outils efficaces pour analyser ses écrits, notamment avec la notion de phrase et l'utilisation des manipulations pour identifier les groupes syntaxiques et la classe des mots mis en relation dans les accords.

Une enseignante de 6^e année témoigne, lors d'une rencontre :

La pratique a instauré une vision du français écrit voulant qu'il soit possible de se tromper, que ce n'est pas grave.

Une enseignante de 4^e année témoigne, lors d'une rencontre :

Ça modifie en profondeur l'attitude de l'élève en classe face à ses apprentissages; il faut qu'il se dise : « Je suis curieux, je m'investis, je prends la parole et je peux me tromper, je reçois ce que l'autre a à dire. »

Apprendre dans l'interaction

De nombreux travaux inspirés par l'œuvre de Lev Vygotski ont mis en évidence l'importance de parler pour apprendre. Il ne s'agit pas de donner simplement la parole aux élèves, mais bien de rendre possible un dialogue avec eux et entre eux, un dialogue porteur d'apprentissages. Pour y arriver, l'enseignant.e joue un rôle clé, rôle qui lui demande d'adopter une posture d'interlocuteur plutôt que de dispensateur de savoirs, de développer ses habiletés d'animation et d'être bien assuré.e dans ses connaissances grammaticales, puisque les questions ou les observations des élèves sont imprévisibles. Par ailleurs, la pratique des DMI que nous proposons accorde une grande place à l'entraînement au raisonnement grammatical en recourant aux outils de la grammaire moderne, confor-

⁹ On pourrait aussi penser que l'élève a été aiguillé ici par la fréquence de la suite GN + V (ex. Les bananes sont/coutent/murissent), autrement dit par l'apprentissage implicite (inconscient) d'une régularité, ce qui montre encore l'importance de savoir analyser pour bien orthographier.

mément à la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2011)¹⁰. Plus étroitement guidés par leur enseignant.e au début, les élèves apprennent à se poser les bonnes questions devant un problème orthographique, à faire des hypothèses et à les vérifier. Peu à peu, ils intériorisent et assument pour eux-mêmes cette démarche¹¹. Leurs progrès témoignent du fait que ces discussions grammaticales les amènent à mieux comprendre les rouages de notre orthographe, ce qui contribue à faire de la révision de texte une activité moins rébarbative.

Une enseignante de 6^e année témoigne, lors d'une rencontre :

Ce que la pratique a eu de plus positif chez mes élèves, c'est la maîtrise du code de correction. Dans la phrase du jour, le code de correction était toujours utilisé. À la fin de l'année, dans une production, les élèves le faisaient sans que je le demande.

DES CONSEILS POUR INTÉGRER LES DMI À SA PRATIQUE

Ces quelques conseils proviennent d'échanges avec les enseignant.e.s et conseillères pédagogiques ayant participé à la recherche de Nadeau et Fisher (2014) sur la pratique des DMI. En voici les principaux :

- Démarrer cette pratique en même temps

¹⁰ Voir les Pistes pour l'appropriation des connaissances à la section Accords, aux pages 35-38, ainsi que la page 64 sur le raisonnement grammatical complet.

¹¹ Voir la Progression des apprentissages au primaire, dans la section Accords, Utilisation des connaissances en écriture, p. 39-40.

qu'un.e collègue (ou mieux, en formant une communauté d'apprentissage professionnelle), ce qui permet d'en discuter pour prendre du recul idéalement de s'observer mutuellement en action, ou mieux, de se filmer.

- Se donner du temps pour développer des gestes professionnels favorisant la réflexion des élèves et leur apprentissage; il vaut mieux cibler un ou deux gestes à améliorer à la fois, car ils ne viennent pas nécessairement de manière naturelle :
 - écouter un élève en demeurant neutre (sans fournir d'indices sur la justesse ou non de la réponse par son comportement verbal ou non verbal);
 - le laisser aller au bout de son raisonnement, même s'il est erroné;
 - renvoyer la question à la classe plutôt que de donner la réponse;
 - soutenir les échanges, sans se lancer dans de longues explications;
 - résumer des échanges, relancer la discussion, faire le point;
 - à la fin, valider la solution en formulant de manière claire la connaissance grammaticale en cause.
- Porter attention au choix de phrases à dicter; elles doivent être variées et bien adaptées au niveau des élèves quant aux difficultés qu'elles présentent.

Une enseignante de 5^e année témoigne, lors d'une rencontre :

Au début, l'enseignant pense que l'activité sera facile puisque les questions sont permises et que l'enseignant guidera la discussion, donc il donne une phrase pleine de difficultés. Au contraire, il faut faire des phrases courtes et simples! Les discussions seront quand même longues!

Une enseignante de 1^{re} secondaire témoigne, lors d'une rencontre :

Il faut s'attendre à être déstabilisé par les questions et remarques des élèves.

Pour aider les enseignant.e.s à se former à ces pratiques, de nombreuses ressources sur les DMI issues du projet de Nadeau et Fisher (2014) ont été rendues disponibles à toute personne reliée à l'enseignement du français, au moyen d'un groupe privé Facebook : *Dictée 0 faute, phrase du jour, combinaison de phrases et plus...* Vous y trouverez plusieurs montages vidéos issus de séances de DMI en classe (voir les albums *D0F* et *PaJ* dans

le contenu multimédia) ainsi que de nombreux fichiers (articles sur le sujet, grille d'observation des gestes professionnels à développer et un document sur la manière de construire des phrases variées et adaptées aux élèves).

CONCLUSION

En guise de conclusion, ces témoignages d'enseignantes qui pratiquent les DMI montrent qu'il est possible de travailler l'orthographe et la grammaire de manière à ce que les élèves en retirent non seulement des apprentissages, mais aussi du plaisir!

Courriel d'une enseignante de 5^e année :

Cette année, j'ai un groupe très difficile. J'ai 11 plans d'intervention... sur 20 élèves. J'ai commencé la phrase du jour la semaine passée. Ils adorent! La psychoéducatrice est même venue me dire qu'un de mes jeunes lui a mentionné qu'il « trippe maintenant sur la grammaire »... Vraiment!

Une enseignante de 1^{re} secondaire témoigne, lors d'une rencontre :

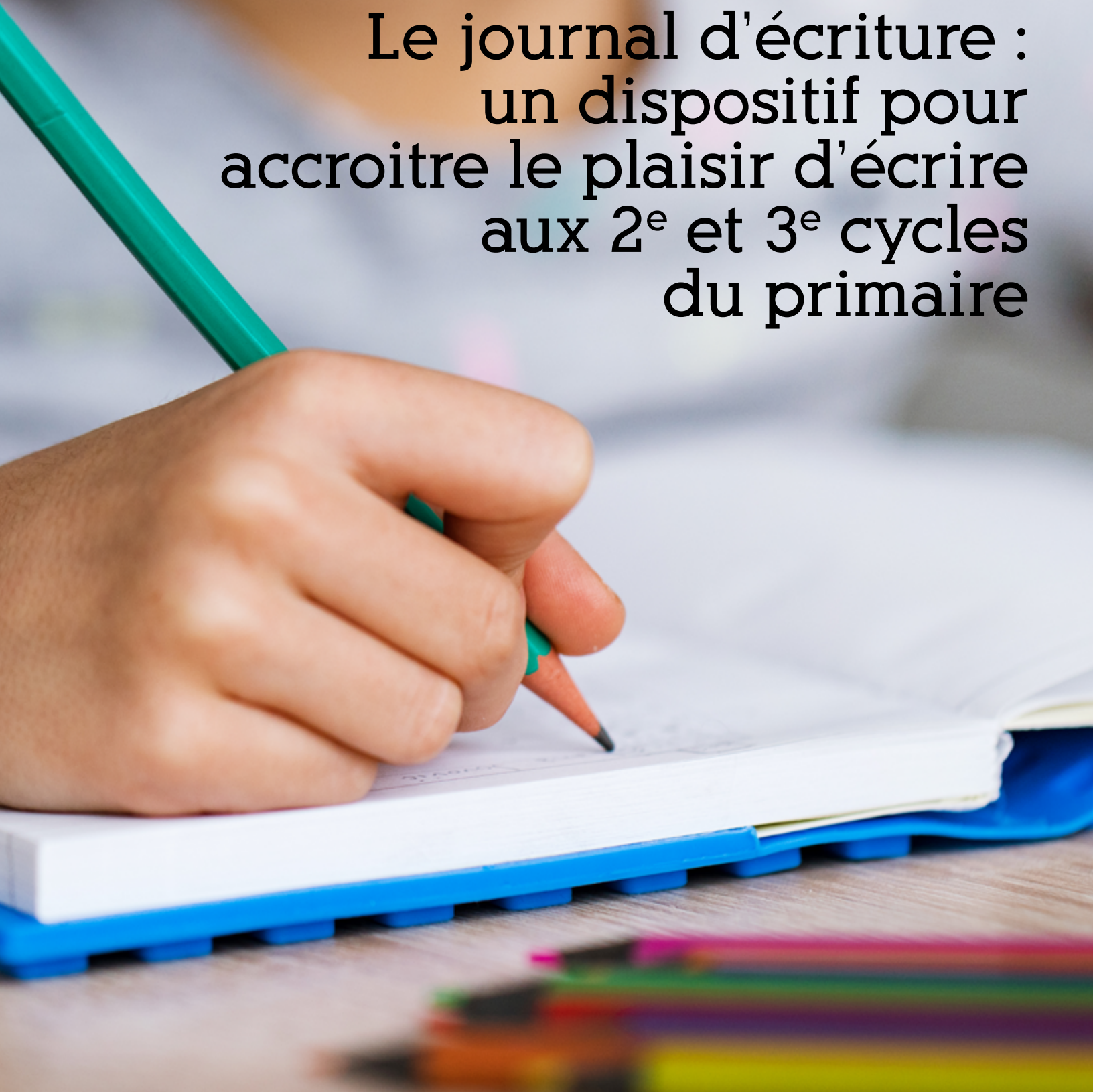
Les élèves adorent ça. [...] Quand ils arrivent dans la classe et qu'ils ont leur feuille jaune sur leur bureau, là, c'est la folie. « Hey on a une phrase du jour! » Ils s'en vont dans le corridor : « On a une phrase du jour! » C'est très drôle. Je trouve ça vraiment intéressant. [...] Les élèves trippaient. Je leur ai dit, à un moment donné : « Êtes-vous conscients que vous tripez sur la dictée? »

RÉFÉRENCES

- Ammar, A. et Hassan, R. M. (2017). Talking it through: Collaborative dialogue and second language learning. *Language Learning*, 68(1), 46-82. <https://doi.org/10.1111/lang.12254>
- Barth, B.-M. (2013). *L'apprentissage de l'abstraction* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Chartrand, S.-G. (dir.). (2016). *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe*. ERPI.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 89-98. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_988
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- David, J. et Jaffré, J.-P. (1997). Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques. *Recherches*, 26, 155-168. https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/06/155_DavidJaffre_R26.pdf
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Haas G. (2002). Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique. Dans G. Haas (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*, (p. 59-72). CRDP de Bourgogne.
- Jarno El Hilali, G., Nadeau, M. et Fisher, C. (2019). L'effet des dictées métacognitives-interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction. *Repères*, 60, 45-63. <https://doi.org/10.4000/reperes.2291>
- Maynard, C., Brissaud, C. et Armand, F. (2018). Mise à l'essai d'un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France. *SHS Web of Conferences*, 46. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607002>
- MELS, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Progression des apprentissages au primaire : français langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Nadeau, M., administratrice depuis 2015. Groupe privé Facebook : *Dictée 0 faute, phrase du jour, combinaison de phrases et plus...* <https://www.facebook.com/groups/852304104823499>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin éditeur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture, programme Actions concertées. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_nadeaum_rapport-2014_dictee-impact-orthographique.pdf
- Nadeau, M., Arseneau, R., Fisher, C. et Quevillon Lacasse, C. (2020). Les dictées métacognitives interactives : un dispositif didactique prometteur pour le développement de la compétence orthographique en milieu minoritaire. In J. Thibeault et C. Fleuret (dir.) (155-183). *Didactique du français en contextes minoritaires*, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

PASCALE THÉRIAULT
Université du Québec à Chicoutimi

Le journal d'écriture : un dispositif pour accroître le plaisir d'écrire aux 2^e et 3^e cycles du primaire



Le développement de la compétence à écrire au primaire repose notamment sur le besoin d'écrire régulièrement des textes courts qui permettent de se concentrer sur la pertinence des idées, ce que permet le journal d'écriture. En plus de favoriser la rédaction de courts textes pour lesquels une rétroaction rapide est possible, le journal d'écriture est aussi connu pour son apport au développement du plaisir d'écrire (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017; Thériault et Normandeau, 2014). Ce chapitre explique la mise en place du journal d'écriture aux 2^e et 3^e cycles et comprend quatre parties. La première présente le dispositif alors que les conditions facilitant sa mise en place sont présentées dans la seconde partie. Quant à la troisième partie, elle suggère des idées pour exploiter les textes du journal à des fins d'enseignement. Pour terminer, quelques adaptations pour une utilisation du dispositif avec des élèves du 1^{er} cycle sont proposées.

LA MISE EN CONTEXTE

Dans le cadre de projets de recherche-action, l'utilisation régulière du journal d'écriture a été mise à l'essai auprès d'élèves des 2^e et 3^e cycles du primaire (Thériault et Dufour, 2012-2013) ainsi qu'avec des élèves de premier, deuxième et troisième cycles du primaire (Thériault, 2015-2016). Au total, ce sont 16 enseignantes et leurs élèves de même que quatre conseillères pédagogiques de deux commissions scolaires (centres de services scolaires depuis juin 2021) qui ont expérimenté la rédaction du journal d'écriture. Le recours à ce dispositif était notamment motivé par l'intention de véhiculer une image positive de l'écriture et de développer le plaisir d'écrire chez les élèves. Les résultats des deux projets confirment que cette pratique est prometteuse et qu'elle gagnerait à être connue davantage.

LE JOURNAL D'ÉCRITURE

Le journal d'écriture libre est déjà reconnu pour permettre aux élèves d'éprouver du plaisir à écrire (Graham, 2003; Graham et Johnson, 2003; Thériault et Normandeau, 2014). Cela s'explique, entre autres, par le fait que cette activité encourage les élèves à écrire régulièrement sur des sujets qui valorisent leur réalité culturelle, qu'elle contribue au respect de leur rythme d'apprentissage tout en les libérant de l'angoisse associée à une évaluation qui sanctionne. Cette manière de faire permet de différencier la pédagogie en tenant compte

des besoins, des goûts ainsi que des pratiques culturelles des élèves.

La liberté des sujets offre aux élèves l'occasion de puiser à même leur bagage de connaissances et d'expériences personnelles (ministère de l'Éducation [MEQ], 2006 pour rédiger leur journal. De plus, comme l'affirme le MEQ (2001), une écriture régulière contribue à la construction du style d'auteur des élèves, et ce phénomène est observé dans les journaux de certains élèves. Par exemple, les textes d'un élève se démarquent par son sens de l'humour; un autre élève aime rédiger des histoires dont la fin de chaque épisode garde en haleine les autres élèves ou encore l'habileté d'un élève à formuler des titres accrocheurs est relevée par ses pairs.

De plus, en accordant une grande importance aux idées, la rédaction régulière permet de porter une attention particulière à l'organisation et à la cohérence du texte, et plus spécifiquement à des aspects tels que le choix et le respect du thème, le choix et le développement des idées, le recours aux paragraphes, des éléments de la progression des apprentissages en français (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011).

En plus de soutenir une attitude positive des élèves à l'égard de l'écriture, cette pratique s'est montrée favorable pour l'engagement dans la tâche ainsi que la rédaction de textes de plus en plus longs, variés et adéquatement structurés. D'ailleurs, ce changement dans la qualité des textes amène les enseignantes à considérer différemment la correction de l'en-

semble des productions écrites en abordant désormais cette tâche positivement. De plus, les enseignantes voient en ce journal d'écriture un excellent dispositif pour identifier les besoins de certains élèves. **Une enseignante qualifie même ces écrits de véritables « petites mines d'or » pour l'intervention.** Finalement, le journal d'écriture s'avère un outil pertinent pour partager des informations avec les parents concernant le cheminement de leur enfant.

Quelques constats faits par les enseignants...

- On ne l'a plus le syndrome de la page blanche. J'en ai plus (des élèves) qui disent « je n'ai pas d'idées ».
- Je connais davantage mes élèves en écriture. Je suis en mesure de mieux structurer mes interventions.
- On se sent plus solide pour évaluer. Même dans les plans d'intervention, c'est l'un d'amener ça (le journal d'écriture).

Quant aux élèves, de manière générale, ils affirment avoir des idées plus facilement et se sentir meilleurs en écriture. Bref, la rédaction du journal d'écriture est une activité grandement appréciée par les élèves qui expriment leur déception lorsqu'une situation les prive de ce moment d'écriture!

LA MISE EN PLACE DU JOURNAL D'ÉCRITURE

La considération de certaines conditions facilite la mise en place du journal d'écriture, dont la planification de l'activité, la liberté des sujets et la rétroaction.

La planification de l'activité

Pour favoriser l'adhésion et l'engagement des élèves, la rédaction du journal est prévue dans la planification hebdomadaire des activités. Elle peut être faite en alternance avec la période de lecture personnelle ou être introduite quotidiennement, comme suggéré au Tableau 1.

Tableau 1 : Propositions de planification

Rédaction du journal en alternance avec la lecture personnelle

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
AM	AM	AM	AM	AM
Lecture personnelle	Rédaction du journal d'écriture	Lecture personnelle	Rédaction du journal d'écriture	Lecture personnelle

Cette planification peut être inversée lors de l'étape suivante.

Rédaction quotidienne du journal

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
AM	AM	AM	AM	AM
Lecture personnelle	Lecture personnelle	Lecture personnelle	Lecture personnelle	Lecture personnelle
PM	PM	PM	PM	PM
Rédaction du journal d'écriture	Rédaction du journal d'écriture	Rédaction du journal d'écriture	Rédaction du journal d'écriture	Rédaction du journal d'écriture

Chaque période d'écriture dure de 10 à 15 minutes. Cependant, le temps consacré à l'activité est revu à la hausse durant l'année selon l'intérêt manifesté par les élèves. Le format du journal d'écriture est laissé à la discrétion de chaque enseignante et l'illustration de la page couverture à celle de l'élève, comme en témoigne la Figure 1.



Figure 1 : Couverture du journal d'écriture d'un élève

L'enseignante de cette élève fait remarquer qu'elle n'avait jamais vu un cœur souriant associé à l'écriture auparavant! Cela a aussi été observé sur la couverture du journal d'élèves des autres classes.

L'écriture libre et le choix des sujets

Le journal favorise une écriture libre puisque les élèves produisent des textes sur des sujets de leur choix et qu'il n'y a pas de contraintes liées à l'évaluation. Les erreurs d'orthographe et grammaticale ne sont pas

corrigées, l'attention étant accordée principalement aux idées. Cela ne signifie pas pour autant que les élèves écrivent comme bon leur semble; ils sont incités à écrire du mieux qu'ils le peuvent.

Bien qu'il s'agisse d'une écriture libre, des sujets sont suggérés lors de chaque période d'écriture pour guider les élèves, mais ceux-ci sont libres de s'en inspirer ou non. Pour leur faciliter la tâche, il est recommandé de proposer deux sujets tout au plus. Un trop grand nombre de sujets amène les élèves à consacrer davantage de temps au choix de celui-ci qu'à la rédaction du texte. Les sujets peuvent être inscrits au tableau la veille, en fin de journée, pour favoriser l'émergence des idées. Ils sont proposés par l'enseignante ou les élèves. Dès la présentation du dispositif, une discussion avec le groupe-classe facilite l'identification de sujets qui plaisent aux élèves. Les idées identifiées peuvent être consignées par chacun à la dernière page du journal. Ainsi, il est possible de s'y référer lors de la période de rédaction. Permettre aux élèves d'écrire sur des sujets qu'ils aiment aide l'enseignante à mieux les connaître. À ce propos, une enseignante avoue avoir découvert la passion d'une de ses élèves pour les oiseaux, une élève timide qui s'est vue valorisée par ses pairs grâce au partage de ses connaissances.

Devant l'engouement de ses élèves pour la rédaction du journal d'écriture, une enseignante leur lance un nouveau défi de rédaction. En plus de suggérer deux sujets, elle propose deux mots que les élèves doivent intégrer à leur texte, ce qui leur laisse trois options de rédaction :

- À partir d'un sujet de leur choix;
- En s'inspirant des sujets suggérés;
- En relevant le défi des deux mots.

Ces possibilités suscitent un réel enthousiasme chez les élèves de sa classe, les amenant à suggérer eux-mêmes des mots pour le défi de rédaction. L'envie de découvrir ce que les autres ont rédigé pour relever le défi alimente le plaisir d'écrire.

Par ailleurs, lors des premières périodes consacrées à la rédaction du journal d'écriture, certains élèves ont de la difficulté à écrire pour le plaisir. De plus, ils conçoivent difficilement que « les erreurs ne comptent pas » et que leurs textes ne seront pas corrigés. L'extrait du journal d'un élève qui recourt au code de correction de la classe malgré la consigne témoigne de ce propos. Cependant, ces constats ont été un puissant moteur de réflexion pour les enseignantes quant à la manière d'aborder l'écriture avec les élèves.

Il ne faut donc pas s'étonner que la mise en place du journal d'écriture soit plutôt déstabilisante pour quelques élèves, mais le plaisir d'écrire est rapidement au rendez-vous.

La rétroaction

La rétroaction est un facteur qui contribue grandement à la réussite des élèves (Hattie, 2017; Hattie et Temperly, 2007). Bien que les textes rédigés dans le journal d'écriture ne soient pas corrigés, il n'en demeure pas moins qu'il s'avère nécessaire de fournir une rétroaction aux élèves pour contribuer au développement de leur compétence à écrire et maintenir la motivation.

Tous les textes n'ont pas à être lus et commentés. Cependant, une certaine régularité de la rétroaction contribue, entre autres, au maintien de la motivation des élèves. Un ou deux textes de quatre ou cinq journaux peuvent être lus et commentés quotidiennement. Pour aiguiller l'enseignante, les élèves identifient, à l'aide d'un symbole de leur choix, les textes pour lesquels ils aimeraient recevoir une rétroaction (voir Figure 2). Celle-ci commente un ou deux textes parmi ceux identifiés par l'élève. Ses rétroactions sont constructives et portent sur des éléments

précis pour qu'elles puissent être bénéfiques à l'élève (voir le chapitre de Tremblay).

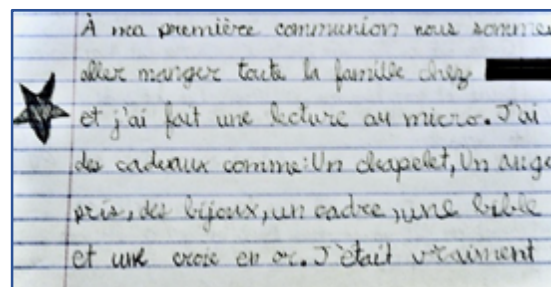


Figure 2 : Exemple de l'identification d'un texte par un élève

Une rétroaction orale faite par les élèves s'avère également stimulante. D'ailleurs, à la suite de la période de rédaction, ceux-ci désirent souvent partager ce qu'ils ont écrit. Ils réagissent aux écrits de leurs pairs, par exemple en formulant des suggestions pour la suite d'une histoire débutée par un élève. Ils peuvent ensuite réinvestir leurs observations dans leurs propres textes. Par exemple, après avoir constaté que le titre des textes d'un élève est particulièrement accrocheur, une élève s'attarde à cet aspect lorsqu'elle rédige son journal.

Enfin, l'intérêt des élèves à l'égard du journal d'écriture contribue activement à la création d'une communauté de scripteurs qui discutent, réfléchissent et échangent à propos de l'écriture.

Bien sûr, ces échanges seraient incomplets sans l'apport de l'enseignante qui témoigne elle aussi de son plaisir d'écrire et des difficultés qu'elle rencontre lorsqu'elle écrit. D'ailleurs, les enseignantes s'entendent pour dire qu'elles apprécient ces moments d'échange

offerts par l'intégration de ce dispositif à leur pratique.

Retenons que...

- La rédaction du journal d'écriture est intégrée à la planification hebdomadaire.
- Un minimum de deux ou trois moments y sont consacrés chaque semaine.
- Les élèves écrivent sur des thèmes qui correspondent à leurs intérêts.
- Les textes ne sont pas corrigés puisqu'il s'agit d'une période d'écriture libre.
- Une rétroaction régulière contribue à l'apprentissage et représente un facteur de motivation pour les élèves.
- Un temps d'échange à la suite de la rédaction du journal contribue au développement de la communauté de scripteurs.

DES IDÉES POUR EXPLOITER LES TEXTES DU JOURNAL D'ÉCRITURE

Cette section présente quelques idées partagées par les enseignantes pour exploiter le contenu du journal d'écriture. Trois pistes d'exploitation sont proposées : 1) l'analyse de phrases et l'explication de notions grammaticales, 2) la révision d'un texte ou l'évaluation d'une production écrite et 3) l'enseignement d'une notion de mathématiques.

Analyse de phrases et présentation de notions grammaticales

Considérant l'importance pour les élèves de travailler à partir de textes réels et signifiants, le contenu du journal d'écriture est exploité à diverses fins. Par exemple, des textes prove-

nant de journaux d'élèves sont projetés à l'aide du tableau blanc interactif (TBI) pour modéliser l'analyse de phrases et expliquer ou revoir certaines notions grammaticales. La modélisation est effectuée par l'enseignante devant le groupe-classe ou en sous-groupe, selon les besoins des élèves.

Révision d'un texte ou évaluation d'une production écrite

Une enseignante utilise le journal d'écriture pour aborder, de manière explicite, la révision d'un texte. Par exemple, après la modélisation de différentes stratégies de révision au TBI, les élèves sont invités à choisir un texte de leur journal qu'ils apprécient et qu'ils aimeraient retravailler en vue de le diffuser. Une autre enseignante demande aux élèves de choisir un texte « coup de cœur » dans leur journal d'écriture pour une évaluation de fin d'étape. Le texte est révisé et corrigé selon les stratégies travaillées en classe. Par la suite, cette production est évaluée et comptabilisée au bulletin.

Les enseignantes voient en ce dispositif une excellente ressource pour l'enseignement du français. D'ailleurs, au terme du projet, une enseignante du troisième cycle affirme : « Le journal d'écriture [...] a changé ma façon d'enseigner l'écriture. [...] Le journal d'écriture est la porte d'entrée de mes notions à voir. Il me permet d'avoir une meilleure vision des besoins et des capacités de mes élèves et me permet de structurer mes interventions en écriture ».

Enseignement d'une notion de mathématiques

Dans une classe, le journal d'écriture est également utilisé en mathématiques. En effet, une enseignante recourt au nombre de mots des textes rédigés dans le journal pour aborder une notion de mathématiques (voir Figure 3).

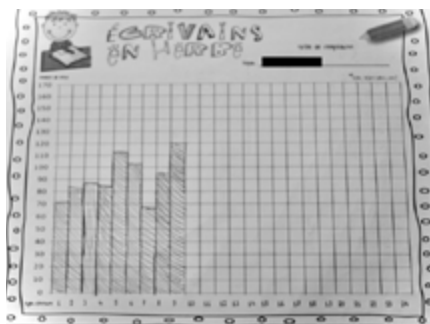


Figure 3 : Tableau de compilation du nombre de mots du journal d'écriture

Dans cet exemple, il était demandé aux élèves d'indiquer le nombre de mots pour tous les textes rédigés dans leur journal. L'enseignante a eu l'idée d'utiliser ces données réelles et signifiantes pour enseigner la notion de diagramme à bandes, ce qui a eu un effet positif sur la motivation des élèves.

DES PISTES D'ADAPTATION POUR UNE UTILISATION DU JOURNAL D'ÉCRITURE AVEC DES SCRIPTEURS DU PREMIER CYCLE

Le journal d'écriture peut aussi être utilisé avec des scripteurs débutants, et ce, dès le début de l'année scolaire. Comme pour les élèves des deuxième et troisième cycles, la rédaction du journal d'écriture fait partie de la planification hebdomadaire. Or, de 5 à 10 minutes y sont allouées de deux à trois fois par semaine. Les jeunes scripteurs s'expriment sur des événements de leur vie quotidienne. Ils sont invités à écrire du mieux qu'ils le peuvent et le niveau de compétence de chacun est respecté. Selon qu'ils soient en 1^{re} ou en 2^e année, certains élèves rédigeront quelques lettres ou mots, alors que d'autres écriront une ou deux phrases dès le début de la mise en place du dispositif. La production évoluera durant l'année selon le développement de leur compétence à écrire.

Au premier cycle, les élèves disposent de documents préparés par les enseignantes à cet effet. Peu importe l'organisation du canevas, celui-ci comprend un espace pour dessiner accompagné de quelques lignes pour la rédac-

tion. Les trois exemples présentés à la Figure 4 illustrent concrètement les modèles de canevas utilisés par les enseignantes.



Figure 4 : Exemples de canevas pour les scripteurs du premier cycle

L'enseignante fournit régulièrement une rétroaction, orale ou écrite, pour motiver l'élève et favoriser le développement de sa compétence à écrire (voir le chapitre de Tremblay).

CONCLUSION

La rédaction d'un journal d'écriture s'avère une pratique pertinente pour favoriser le développement d'une attitude positive à l'égard de l'écriture et soutenir le plaisir d'écrire. En effet, la régularité de l'activité, l'absence de contraintes liées à l'évaluation, le libre choix des sujets et les rétroactions constructives participent au maintien de l'intérêt des élèves pour cette pratique d'écriture. Qui plus est, celle-ci contribue à la création d'une communauté de scripteurs qui réfléchissent et discutent à propos de l'écriture.

RÉFÉRENCES

- Graham, L. (2003). Writing journal: An investigation. *Reading, literacy and language*, 37(1), 39-42. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.3701008>
- Graham, L. et Johnson, A. (2003). *Children's Writing Journals*. Royston: The United Kingdom Literacy Association.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignantes : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Hattie, J. et Temperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Lire, écrire, communiquer... réussir! Plan d'action pour la valorisation du français*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au primaire : français langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf
- Thériault, P. (2015-2016). *Des pratiques de rétroaction pour supporter le développement de la compétence à écrire d'élèves du primaire lors de la rédaction du journal d'écriture libre accompagné (JÉLA)*. Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- Thériault, P. et Dufour, L. (2012-2013). *D'une réflexion collective à un enseignement renouvelé des stratégies d'écriture aux 2^e et 3^e cycles du primaire*. Consortium régional de recherche en éducation du Saguenay-Lac-Saint-Jean.
- Thériault, P. et Normandeau, L. (2014). Quand écrire devient source plaisir au primaire avec le journal d'écriture. *Vivre le primaire* 27(1), 16-17.

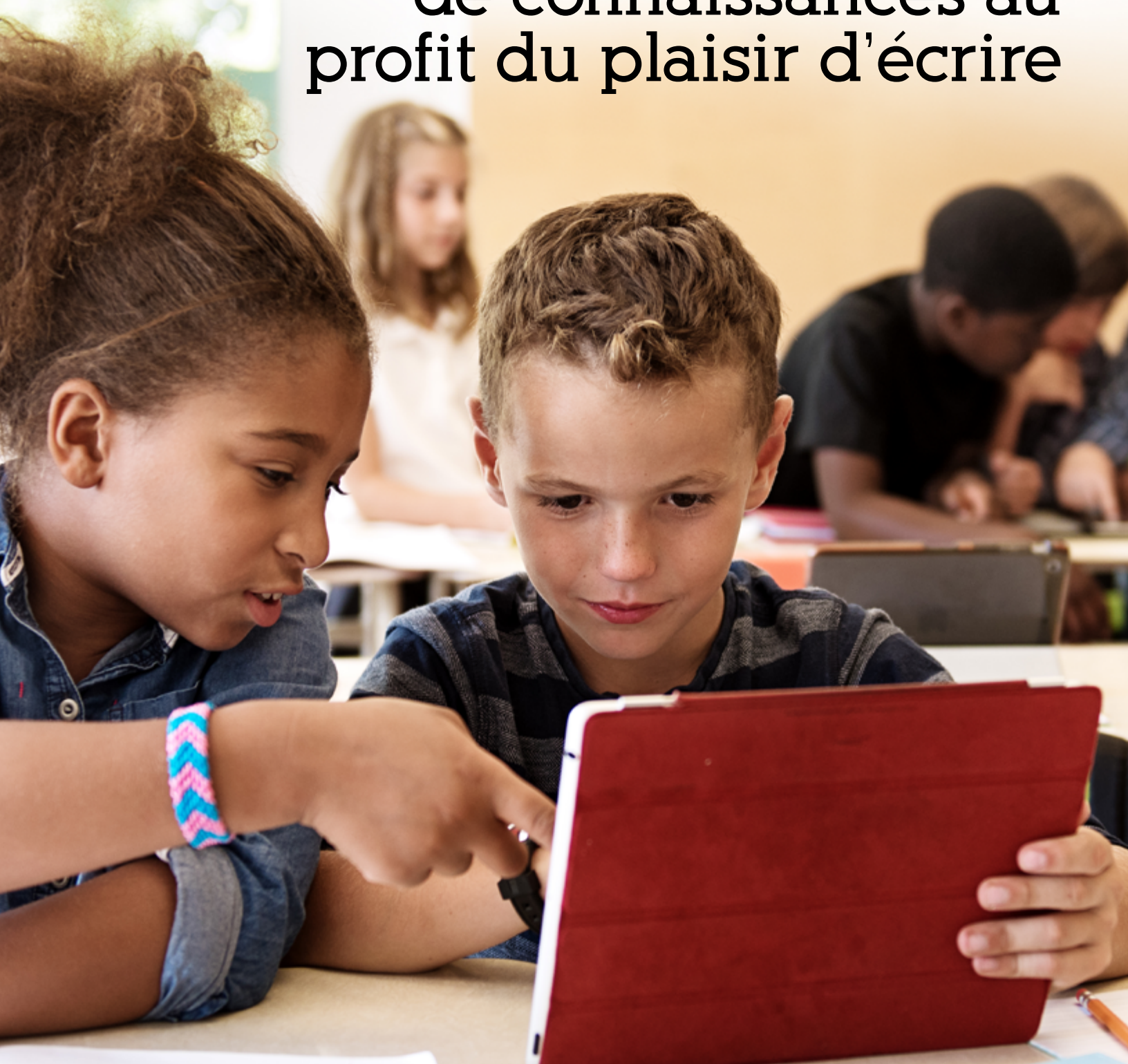
TROISIÈME PARTIE

Des outils technologiques au service du plaisir d'écrire



SOPHIE NADEAU-TREMBLAY
Université du Québec à Chicoutimi
École en réseau

Le forum de coélaboration de connaissances au profit du plaisir d'écrire



Écrire prend de multiples formes : une panoplie de crayons et de supports peuvent être proposés aux élèves pour diversifier leurs écrits. De nombreuses plateformes numériques sont aussi à la disposition des classes, leur choix variant selon les intentions pédagogiques des activités proposées. L'un de ces outils numériques, le forum de coélaboration de connaissances (FCC), suscite le plaisir d'écrire en amenant les apprenants à travailler ensemble au sein d'une communauté d'apprentissage. Dans ce chapitre, l'apport du FCC pour soutenir une démarche d'investigation collective à l'écrit est d'abord expliqué. Puis, des contextes où le FCC trouve sa pertinence sont présentés et appuyés d'exemples à travers le développement de différentes compétences. Enfin, les caractéristiques distinguant cet outil numérique sont exposées ainsi que des suggestions pour faciliter l'intégration de l'outil en classe.

LA MISE EN CONTEXTE

Les pratiques mises en valeur dans ce chapitre s'appuient sur une utilisation du FCC dans de nombreuses classes du Québec. Comme enseignante, j'ai souhaité que mes élèves trouvent du plaisir à écrire. J'ai mis en place des contextes et proposé des outils, qu'ils soient numériques ou papier, pour les engager dans l'écrit. C'est à travers ma participation à des activités de l'[École en réseau](#) (ÉER) que j'ai découvert le FCC. Soutenue par le ministère de l'Éducation (MEQ), l'ÉER est l'une des mesures du Plan d'action numérique (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2018) destinée à toutes les classes.

En 2014, j'ai participé à un projet de recherche-action (Allaire et al., 2015) qui a été l'occasion de réfléchir sur mes pratiques autour de l'écrit en collaboration et d'intégrer de manière plus importante le FCC dans ma classe. J'y ai vu une occasion de bonifier les pratiques déjà en place, en partenariat avec des chercheurs et des enseignantes. Voilà que depuis quelques années, comme enseignante ressource pour l'ÉER, j'accompagne des enseignantes et des élèves dans des activités en réseau propices à l'écriture collaborative. Tout comme moi, ils constatent le potentiel du FCC, et je l'espère, accroissent leur plaisir d'écrire.

LE FORUM DE COÉLABORATION DE CONNAISSANCES POUR SOUTENIR UNE DÉMARCHÉ D'INVESTIGATION COLLECTIVE

De nombreux outils numériques sont disponibles pour travailler l'écriture en classe. L'un d'eux, le FCC présente des particularités qui en font un outil à privilégier pour susciter le plaisir d'écrire des apprenants de tous âges. Le FCC est une traduction de *Knowledge Forum*, communément appelé KF en anglais, un outil développé par des chercheurs de l'Université de Toronto et utilisé par des apprenants du primaire à l'université, et ce, un peu partout dans le monde (Allaire et Laferrrière, 2013; Scardamalia et Bereiter, 2010). À partir de la 3^e année du primaire, la compétence accrue des élèves pour écrire permet une utilisation plus autonome de l'outil. Toutefois, le FCC comporte également un potentiel d'utilisation pour les apprenants du préscolaire et du premier cycle du primaire.

Au Québec, c'est à travers l'initiative ÉER que des classes collaborent entre elles en s'appuyant sur le FCC. Des séquences d'activités intégrant le FCC dans toutes les disciplines sont proposées aux enseignantes qui souhaitent travailler à partir d'un type de démarche d'investigation collective : la coélaboration de connaissances.

Qu'est-ce que la coélaboration de connaissances ?

Le travail sur le FCC prend tout son sens lorsque les apprenants forment une communauté d'apprentissage qui cherche ensemble des réponses à un questionnement collectif.

Au-delà de la collaboration, lorsque les idées des autres font progresser le développement d'une réflexion, voire d'une connaissance commune, il y a là coélaboration de connaissances. Dit autrement, **coélaborer, c'est apprendre ensemble en construisant à partir des idées des autres autour d'un questionnement authentique.**

Les écrits sur le FCC soutiennent une réflexion collective à propos d'un sujet. Il s'agit principalement d'écrits intermédiaires qui aident les élèves à penser et à apprendre (Bucheton et Chabanne, 2002). Éventuellement, les idées partagées et les échanges menés par tous les apprenants de la communauté d'apprentissage permettront à ces derniers d'améliorer un écrit final. Le processus d'écriture collective se déploie progressivement à travers les échanges, les questions et les relances entre les apprenants. Les exemples présentés à la Figure 1 sont extraits d'un questionnement vécu dans une classe du 3^e cycle qui est formulé ainsi : *Dans les bandes dessinées et les autres livres, il y a des personnages qui sont de véritables héros. Réfléchissons ensemble pour définir ce qu'est un héros.* Ces extraits montrent la manière dont les élèves proposent des suggestions spécifiques à leur pair, parfois même à partir d'exemples. Ces échanges contribuent à l'amélioration collective du savoir, tout en soutenant l'auteur de la note pour un écrit subséquent.

The image displays three screenshots of the FCC (Knowledge Forum) interface, arranged vertically. Each screenshot shows a post with a title, a menu bar (Lire, Éditer, Auteur(s), Liens, Historique, Pièce(s) jointe(s), Propriétés), and the main text of the post. An upward-pointing arrow is positioned below each post, indicating a reply or interaction.

- Top screenshot:** Title: "Un héros n'est pas toujours se qu'on croit". Text: "Pour moi un héros est ois peut-être une personne qui sauve le monde, mais c'est aussi le personnage principal. C'est le héros de la bande dessinée. L'histoire ne peut pas prendre vie sans lui. Il est important et souvent un peu amusant."
- Middle screenshot:** Title: "Exemples". Text: "Ton texte est magnifique mais je crois que tu pourrais pousser plus loin encore. Tu pourrais donner des exemples. Continue, je suis sure que tu vas aller loin avec tout ça."
- Bottom screenshot:** Title: "#Qu'est-ce qu'un véritable héros". Text: "Selon moi, un VRAI héros c'est quelqu'un de spécial qui fait quelque chose de spécial. Comme par exemple quelqu'un avec des super pouvoirs qui sauvent des gens. Il n'est pas obligé d'avoir de super pouvoirs. Pour être un super héros il faut seulement faire quelque chose de bien!"

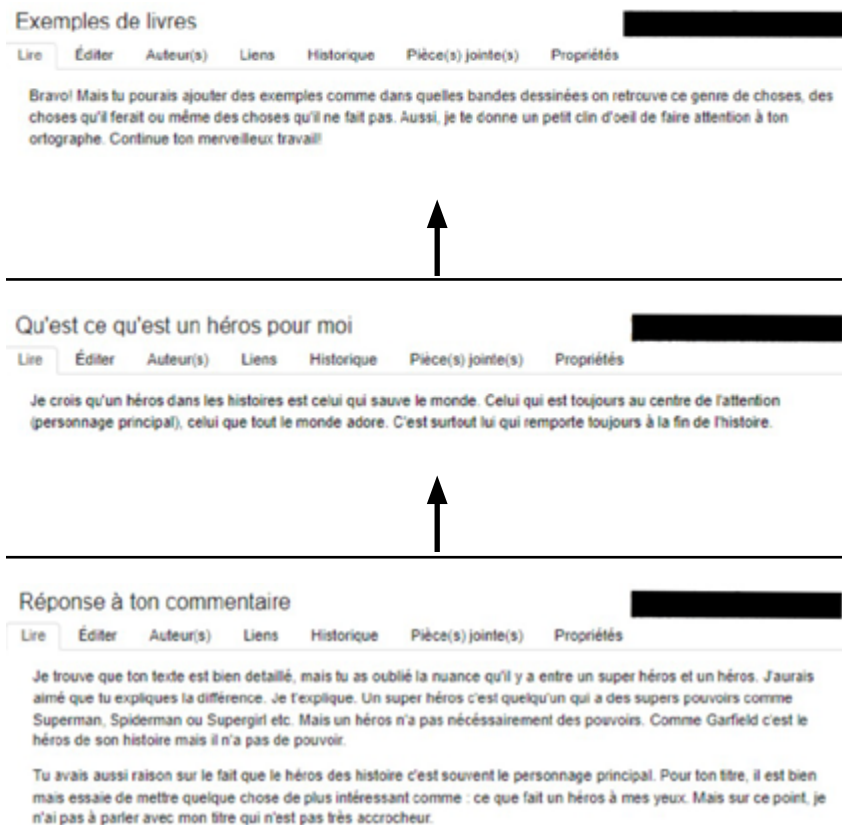


Figure 1 : Interactions entre élèves sur le FCC

Cette manière d'aborder l'apprentissage en classe s'appuie sur la pédagogie de coélaboration de connaissances, qui repose sur 12 principes rassemblés en cinq groupes (Allaire et Lusignan, 2015). Une affiche pouvant être utilisée en classe en détaille les principes pour soutenir la démarche des élèves et de l'enseignante:

- Collaboration et complémentarité des idées à partir de questions réelles et de problèmes authentiques;
- Amélioration et diversification des idées de manière participative par le discours;
- Responsabilisation des élèves dans un climat démocratique;
- Considération de sources fiables tout au long de la démarche d'investigation;
- Évaluation partagée, en contexte, tout au long du processus.

Les activités menées en coélaboration de connaissances permettent le développement des compétences disciplinaires et transversales (MEQ,

2006) ainsi que de la compétence numérique (MELS, 2019) qui « ...regroupe les dimensions jugées indispensables pour apprendre et évoluer au 21^e siècle » (p. 3). Le FCC révèle un potentiel d'utilisation avec des apprenants de tous âges, et ce, dès le préscolaire. D'ailleurs, la recherche de Gaudreault (2020) montre l'intérêt de l'intégrer dans une classe de maternelle pour un travail sur les orthographes approchées.

LE PLAISIR D'ÉCRIRE SUR LE FCC

Le potentiel d'utilisation du FCC suscite le plaisir d'écrire dans différentes activités de classe qui s'appuient sur le programme de formation (MEQ, 2006). La section suivante présente des contextes qui motivent les élèves à écrire par l'entremise du FCC, que ce soit par l'engagement dans une investigation collective, par la participation de partenaires extrascolaires, par le soutien offert ou grâce aux interactions entre pairs.

Susciter le plaisir d'écrire sur le FCC en s'engageant dans une investigation collective

Les élèves aiment avoir un but commun

Les questions formulées sur le FCC engagent les élèves dans une recherche collective posée à partir d'un questionnement. Les élèves y élaborent des idées par des notes qui manifestent une compréhension, d'abord individuelle, puis commune, du sujet. Par exemple, en lecture, les questions suivantes sont susceptibles d'engager les élèves à écrire sur le

FCC, car ils trouveront collectivement réponse aux questions :

- Quelles sont les caractéristiques physiques, les traits de caractère de tel personnage?
- Quelles sont les principales actions de l'histoire?
- Pourquoi le personnage a-t-il agi ainsi à ce moment de l'histoire?

Les premiers élèves à écrire leur note sur le FCC soumettront des idées. Les notes suivantes permettront aux pairs de formuler des rétroactions aux notes qui les inspirent davantage. Les interactions sur le FCC sont source de questionnement, d'analyse et de prolongement (Nadeau-Tremblay, 2019). Par la suite, les synthèses effectuées en groupe permettent d'aller plus loin dans l'investigation en réponse au questionnement initial.

Quand on fait un cercle de lecture sur le FCC avec d'autres classes, on peut dire à des élèves qu'on connaît un peu moins ce qu'on a aimé et pas aimé dans un livre. Les notes des autres élèves me donnent des idées de lecture.

- Un élève de 6^e année

Les élèves aiment chercher ensemble

Les compétences en science et en univers social se prêtent bien à une investigation collective suscitant le plaisir d'écrire dans ces disciplines dans le but de chercher ensemble des réponses à un questionnement. Nombreuses étapes de la démarche scientifique et de la démarche de recherche et de traitement de l'information en histoire et géographie (MEQ, 2006; MELS, 2009) sont propices à engager les élèves dans l'écrit.

En science, la démarche scientifique suggère la recherche d'une solution collective à un problème. L'énonciation des conceptions initiales et la formulation d'hypothèses se réalisent en amorce d'un nouveau thème et du questionnement. En réalisant cette phase sur le FCC, la classe peut avoir une représentation collective des idées des apprenants, comme le montre la Figure 2.

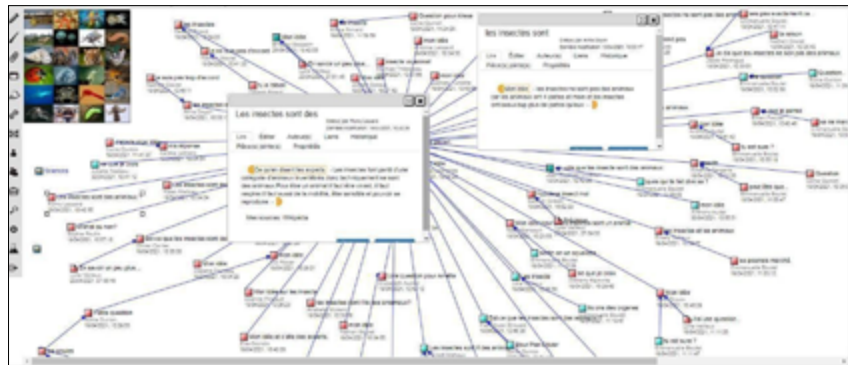


Figure 2 : Enfilades sur une perspective du FCC dans le cadre d'un projet sur les insectes

Les écrits des élèves en motivent plusieurs autres à exposer les leurs. Sur le forum, les idées peuvent facilement être rassemblées lors d'une mise en commun. Réalisée en groupe, cette activité est une occasion d'écriture collaborative qui permet de modéliser certaines stratégies.

Une activité intéressante qui contribue à la recherche collaborative s'adresse aux élèves des 2^e et du 3^e cycles. Il s'agit du Défi Apprenti Génie (DAG) proposé par le Réseau Technoscience, qui gagne à être vécu en collaborant entre classes à l'aide du FCC. Individuellement ou en dyade, les élèves y écrivent leurs conceptions initiales et leurs hypothèses. Ces échanges écrits encouragent les apprenants à pousser leur réflexion, à énoncer des idées nouvelles et à justifier leur propos. Puis, à la suite d'activités réalisées dans chaque classe en lien avec le défi, les élèves retournent enrichir leurs idées de départ sur le FCC. Ils sont motivés de le faire à partir des idées collectives qui ont été énoncées. Individuellement ou en équipe, les élèves construisent et essaient leur prototype selon le thème du défi. À cette phase, le FCC est pertinent pour offrir un soutien technique entre élèves, comme le montre la Figure 3.

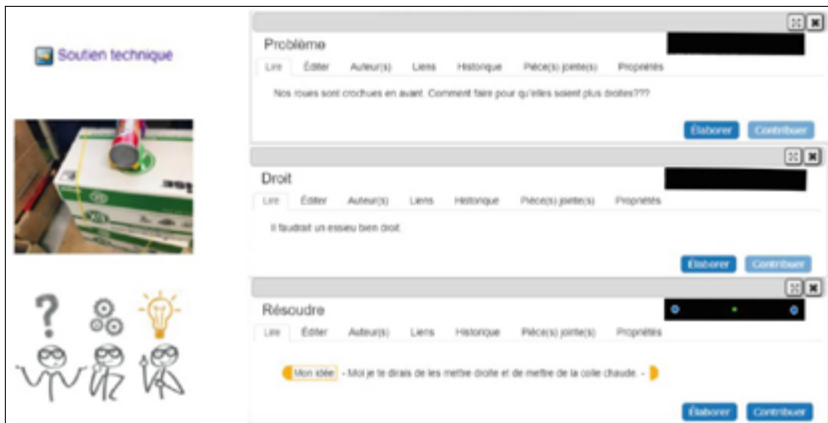


Figure 3 : Solutions proposées par des élèves à un problème technique dans le cadre du DAG.

Les élèves posent des questions à ceux de leur classe, mais aussi à ceux des autres classes s'ils travaillent en réseau. Ils trouvent plaisir à écrire pour répondre à leurs questions, mais aussi pour émettre des réponses aux questions des autres élèves. Les suggestions leur permettent d'apporter des améliorations à leur prototype. Ils peuvent également ajouter des photos de leur modèle de véhicule sur le forum.

Sur le FCC, je peux écrire ce que je pense sans me faire critiquer. Les autres élèves sont là pour m'aider.

- Un élève de 6^e année

En univers social, la démarche de recherche et de traitement de l'information en histoire et géographie est amorcée dès le 1^{er} cycle par des activités de groupe et se poursuit aux 2^e et 3^e cycles du primaire, de manière plus autonome, ainsi qu'au secondaire. À titre de rappel, voici les 6 étapes de cette démarche :

- 1- Prendre connaissance d'un problème;
- 2- S'interroger, se questionner;
- 3- Planifier une recherche;
- 4- Cueillir et traiter l'information;
- 5- Organiser l'information;
- 6- Communiquer le résultat de sa recherche.

Pour saisir pleinement la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire, l'élève a besoin de conserver des traces écrites, et ce, à toutes les phases. Le FCC contribue à écrire avec plaisir en univers social puisqu'il offre un support collectif à chacune des phases. Au premier cycle, l'enseignante est responsable du FCC et les élèves peuvent s'y référer. Des éléments visuels comme des cartes, des lignes du temps ou des photos conservent des traces concrètes de la recherche effectuée en classe.

S'inspirant du dispositif d'enquête culturelle (Martel, 2018), le processus de recherche d'un volet d'une période historique peut s'effectuer sur le FCC et présenter de nombreux avantages pour motiver les élèves à écrire. À l'étape de la connaissance du problème, il facilite le regroupement des référents des élèves en permettant d'aller plus loin que les premières représentations qui pourraient être formulées lorsqu'une telle activité est vécue à l'oral, car le jeune n'a pas suffisamment de temps pour réfléchir. Lors de la phase de questionnement, il est aisé de rassembler par thématiques sur le FCC les questions des apprenants autour du problème. Les élèves pourront écrire leurs questions plutôt que ce soit l'enseignante qui mène cette tâche, ce qui accroît leur motivation en augmentant leur implication dans la tâche. Lors d'un retour en groupe, les questions seront facilement déplacées et regroupées sur le FCC pour les organiser en catégories.

Un exemple de cette démarche a été vécu dans le cadre du projet *Nos héros locaux* où

des jeunes du 3^e cycle se sont intéressés à des personnes et à des groupes sociaux qui ont marqué l'évolution de la société par leurs actions. L'activité collaborative sur le FCC a grandement motivé les apprenants à écrire, tout en développant leurs [compétences informationnelles](#). Les apprenants s'intéressaient aux aspects de la société qui ont pu être influencés par le personnage historique, comme le montre la Figure 4.

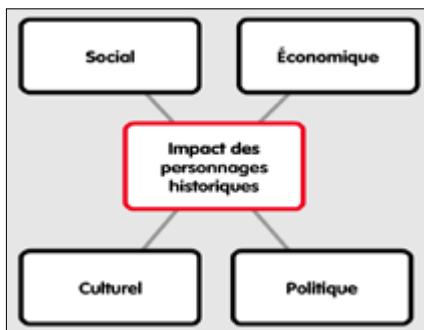


Figure 4 : Aspects à considérer dans la recherche d'informations sur le FCC

À travers un processus d'enquête, ils ont découvert pourquoi et comment le héros local choisi a marqué l'histoire. La consultation de documents historiques permettait aux élèves de relever, individuellement, des éléments importants relativement aux différents aspects. Ces informations étaient partagées sur le FCC pour être ensuite traitées en sous-groupe par les élèves concernés. La mise en commun dirigeait les apprenants vers une synthèse collective.

Susciter le plaisir d'écrire sur le FCC par la participation de partenaires extrascolaires

Dans certaines activités de classe, il est judicieux de faire appel à l'expertise d'un partenaire extrascolaire. Il peut s'agir d'un auteur ou d'un illustrateur lors d'une activité en français, d'un artiste si le projet concerne les arts ou encore d'un scientifique lors d'une investigation en science. En invitant l'expert à soutenir les élèves par des interactions à l'écrit, cela accroît leur motivation et leur plaisir à écrire. L'intervention directe de l'expert sur le FCC permet de répondre à certaines questions ou de relancer les réflexions des élèves. La Figure 5 en est un exemple.



Figure 5 : Contribution d'un expert scientifique sur le FCC

Cette activité est aussi intéressante pour préparer les élèves à la rencontre d'un partenaire en classe ou en visioconférence. En amont, les élèves noteront leurs conceptions initiales sur le sujet concerné. Puis, le partenaire fera une lecture des notes sur le FCC, ce qui lui permettra d'y revenir lors de la rencontre. Ces activités motivent les élèves à écrire, car ils le font avec une intention précise et un destinataire signifiant. Ils peuvent poser des questions à l'expert pour approfondir leur compréhension, puis retourner sur le FCC pour améliorer leurs réponses à la question initiale après avoir vu les notions en classe.

Somme toute, le FCC facilite la recherche de réponses aux questions des élèves de manière collective (Turcotte et Hamel, 2011). La recherche collective est un contexte engageant les élèves à écrire pour apprendre dans le plaisir.

J'aime écrire sur le FCC, car personne n'écrit la même chose. Ça m'aide à apprendre.

- Un élève de 4^e année

Susciter le plaisir d'écrire sur le FCC par le soutien à l'écrit

Les élèves aiment se référer à des organisateurs de texte

L'une des particularités du FCC est la présence d'échafaudages (voir la section Principales caractéristiques du FCC). Ces derniers aident les élèves à préciser leur intention d'écriture et à structurer leur texte, ce qui contribue grandement à susciter leur plaisir d'écrire, particulièrement chez certains élèves pour qui cette tâche est ardue. Outre les échafaudages génériques déjà proposés sur le FCC, des échafaudages spécifiques peuvent être créés par les enseignantes pour aider les élèves, comme le montre la Figure 6.

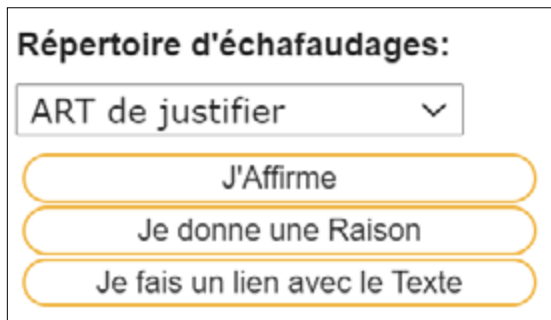


Figure 6 : Répertoire d'échafaudages ART de justifier

Les échafaudages de l'acronyme ART (Affirmation, Raisons, lien avec le Texte) ont été développés par une équipe du CSS Centre de services scolaires [CSS] des Hauts-Cantons pour aider les élèves à structurer une interpré-

tation, une réaction et une appréciation. Lorsqu'ils écrivent sur le FCC, les élèves les utilisent pour organiser leur propos. Cela leur permet aussi de s'assurer que le jugement critique qu'ils posent est complet.

Susciter le plaisir d'écrire sur le FCC à travers les interactions par les pairs

Les élèves aiment être lus

Écrire revêt d'abord un caractère personnel. On écrit avec une intention qui emprunte de multiples fonctions : pour s'exprimer, pour informer, pour transmettre un message, pour susciter une émotion, etc. Les réactions des pairs permettent de bonifier et d'améliorer les idées en plus de fournir des encouragements, comme le montre la Figure 7.

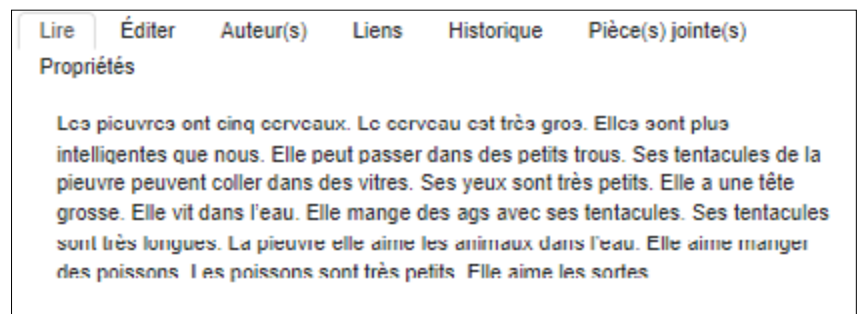


Figure 7 : Rétroaction d'un élève au texte d'un pair sur le FCC

Les élèves aiment écrire pour être lus, et le FCC répond adéquatement à ce besoin. Non seulement les autres élèves de la classe ou d'autres classes lisent leur texte, mais ils peuvent aussi y réagir.

J'aime beaucoup aller sur le forum parce que ça nous permet d'interagir avec les autres. On peut bien expliquer nos idées et personne critique. Au contraire, les gens posent des questions et moi j'aime ça, car pour leur répondre, il faut décortiquer nos idées encore plus.

- Un élève de 6^e année

Les élèves aiment s'inspirer des idées des autres

En plus d'offrir un lieu de diffusion, les interactions à l'écrit entre les élèves sur le FCC constituent une banque d'idées pour les soutenir dans la rédaction de textes (Thériault et al., sous presse). Par exemple, des enseignantes de 2^e et 3^e années l'ont utilisé lors d'une séquence de coenseignement des ateliers d'écriture de textes informatifs (Simard-St-Pierre et al., 2020). Les classes se rencontraient périodiquement pour présenter les stratégies d'écriture aux élèves en s'appuyant sur des œuvres jeunesse. Durant les activités de ce projet, les jeunes devaient explorer le sujet choisi en partageant les idées principales sur le FCC. L'outil permettait de rassembler les idées des deux classes, ce qui a facilité l'écriture subséquente de textes informatifs.

Au fil des semaines, les enseignantes ont effectué des mises en commun des apprentissages de la communauté d'apprenants sur le thème choisi, qui était les animaux incroyables. Ces rencontres de suivi, qui avaient lieu dans chaque groupe, mais aussi par visioconférence entre les classes, étaient propices au développement de la compétence à communiquer oralement. Elles permettaient également aux classes de travailler une stratégie particulière et de réorienter les apprentissages. De telles synthèses sur le FCC sont l'occasion de rassembler des notes aux idées similaires et de déterminer des volets qui seront à aborder (Allaire et Lusignan, 2015). Les échanges entre les élèves sont à la base d'idées nouvelles pour écrire, limitant le syndrome de la page blanche (D'Amours, 2013). En ouvrant différentes perspectives (voir

la section Principales caractéristiques du FCC), les élèves peuvent ainsi partager leurs réactions, écrire de manière autonome, être lus par les pairs ou travailler collectivement sur une thématique.

Les élèves aiment recevoir des rétroactions ciblées

Le développement de la compétence à écrire inclut l'adaptation à la situation d'écriture et la cohérence du texte, mais aussi l'enrichissement du vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation ainsi que l'orthographe d'usage et grammaticale. Ces critères d'évaluation (MELS, 2011) s'intègrent sur le FCC, que ce soit dans le cadre d'une procédure d'autocorrection ou de cocorrection grâce aux rétroactions par les pairs. L'utilisation d'échafaudages offre une rétroaction contextualisée sur les idées, le vocabulaire, la cohérence du texte, etc. En utilisant ces échafaudages, les collègues de classe et l'enseignante peuvent offrir des rétroactions ciblées.

Les fonctionnalités de traitement de texte sont disponibles sur le FCC, ce qui permet aux élèves de mettre en œuvre une procédure d'autocorrection. Une fois qu'ils ont écrit une phrase du jour ou un texte, ils peuvent utiliser des polices de couleurs distinctes, le caractère gras ou le soulignement pour identifier la majuscule et le point, les groupes du nom, les groupes du verbe, etc. Également, en aide à l'apprentissage, les pairs de la classe et l'enseignante peuvent soutenir l'auteur d'une note grâce à une annotation spécifique sur son texte. La Figure 8 présente une procédure d'autocorrection réalisée par un élève ainsi qu'une annotation d'un pair sur le FCC.



Figure 8 : Annotation à un pair sur le FCC

La précision de l'annotation est aidante pour l'élève qui peut ensuite apporter des corrections à son écrit.

Sur le FCC, j'aime beaucoup avoir des commentaires des autres. Il y en a des positifs et des négatifs, et cela me permet de m'améliorer.

- Un élève de 4^e année

En conclusion de cette section, les contextes suscitant le plaisir d'écrire sont multiples sur le FCC. L'enseignante doit donc déterminer ceux qui répondent le mieux à ses intentions pédagogiques afin d'intégrer progressivement l'outil en classe.

LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU FCC

Le FCC présente de nombreuses caractéristiques qui le distinguent d'autres outils numériques en soutien à l'écrit. Au Québec, le FCC s'organise en **communautés de coélaboration de connaissances (coÉ-co) propres à chaque CSS** ou école privée. Les activités des classes à l'intérieur d'un CSS sont facilitées par l'espace qui leur est réservé. L'accès est sécurisé et les données sont hébergées au Québec. L'espace collaboratif a d'abord lieu dans la classe, où des élèves, soutenus par leur enseignante, coélaborent localement une réponse autour d'un questionnement authentique. L'espace collaboratif peut aussi s'ouvrir à des élèves d'autres classes, de différents milieux, qui investissent collectivement dans leur propre classe, à l'oral et à l'écrit (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire [CRIRES], 2021).

Une communauté inter-CSS est aussi créée pour **faciliter les interactions entre classes provenant de différents CSS et avec des partenaires extrascolaires** tels des musées, des scientifiques, des écrivains, etc. Les classes ont ainsi accès à deux communautés distinctes selon les activités auxquelles elles participent. Sur le FCC, apprenants et enseignantes ont des droits d'accès associés à leur statut, ce qui assure une meilleure vigilance.

Dans une communauté de coÉco, les apprenants travaillent sur des espaces communs appelés **perspectives**. Une perspective est nulle autre qu'une toile blanche qui prendra forme avec les **notes** des participants. L'accès de tous les apprenants d'une communauté leur donne la possibilité d'élaborer sur les perspectives. Des **liens entre les perspectives** s'insèrent pour une navigation aisée. Généralement, la perspective d'accueil d'une communauté coÉco présente les liens vers les perspectives des différentes classes. Les élèves se dirigent ainsi facilement vers celle de leur enseignante, comme le montre la Figure 9.

Sur les perspectives, des **notes** sont rédigées par les apprenants et les enseignantes qui peuvent ajouter des liens, des images et des vidéos, mais aussi utiliser librement différents **échafaudages**. Ces derniers sont utiles tant pour l'auteur de la note, afin de l'aider à structurer ses idées et à identifier explicitement son intention d'écriture, que pour les lecteurs de la note afin de soutenir leur compréhension de l'intention de l'auteur de la note et son organisation. Les échafaudages se comparent à des intertitres collectifs et sont communs (p. ex. : *Mon idée, J'ai besoin de comprendre, Mettons notre savoir en commun*) ou personnalisables. L'enseignante peut ainsi les créer en fonction de la situation d'écriture présentée. Les échafaudages renforcent les contributions ainsi que le travail collaboratif (Scardamalia et Bereiter, 2006).



Figure 9 : Exemple d'une perspective d'accueil du FCC dans un CSS

Une autre caractéristique intéressante du FCC est le code de couleur des notes, qui indique à chaque participant lesquelles sont à lire (carré turquoise) et lesquelles il a déjà ouvertes ou lues (carré rouge). De plus, lorsque l'auteur d'une contribution apporte une modification à une note après qu'un participant l'ait lue, la note devient turquoise foncé. Pour des élèves du primaire, il est ainsi facile de repérer les notes à lire, lues et modifiées.

Enfin, le FCC offre une proposition graphique de la progression du discours, visuellement représentée par des flèches, appelées **enfilades**, disposées entre les notes. En effet, à partir des notes de leurs collègues, les membres de la communauté coÉco peuvent répondre, élaborer, commenter ou ajouter des explications en insérant une nouvelle note liée à la précédente. Cette disposition du FCC permet une mise en relation des notes et fait état de la progression du discours, comme le présente la Figure 10.



Figure 10 : Enfilades de notes sur une perspective du FCC

Toutes ces caractéristiques font du FCC un outil numérique à intégrer au quotidien de la classe. La section suivante propose des stratégies pour amorcer le questionnement et les interactions entre les élèves sur le FCC.

INTÉGRER LE FCC EN CLASSE : PAR OÙ COMMENCER?

L'intégration d'un outil numérique peut être source d'interrogations pour les enseignantes et les élèves. Comme enseignante, il apparaît important de s'approprier l'apprentissage à petits pas, mais surtout de se donner le droit à l'erreur. Nul besoin de maîtriser toutes les fonctionnalités du FCC et de la coélaboration pour s'y lancer. L'apprentissage se fera avec les élèves et en fonction des besoins pédagogiques.

Découvrir le volet technique du FCC

Différents [tutoriels écrits](#) et [vidéos](#) sont disponibles pour se familiariser avec les rudiments associés aux fonctions de base du FCC (ÉER, 2022). Il est suggéré de les consulter avec les élèves. Ces tutoriels peuvent être d'une grande aide lors des premières expérimentations sur le FCC, tant pour l'enseignante que les élèves. L'organisation de la perspective d'accueil de la base de connaissances des CSS permet aux classes de créer leur espace d'interaction. Puis, chaque enseignante détermine un premier contexte d'expérimentation. La communauté d'apprentissage pourra facilement naviguer grâce aux liens entre les perspectives.

Soutenir les élèves dans les premières interactions

Différentes stratégies pour amorcer un questionnement sur le FCC peuvent être envisagées afin d'engager les élèves dans des situations qui les motiveront à écrire, comme poser une question sur un thème qui les intéresse et proposer un déclencheur tel qu'une lecture. Pour introduire les élèves à la démarche, certaines enseignantes utilisent des papillons adhésifs (*Post-it*) qui démontrent visuellement la progression de l'écrit collectif à partir d'une question. Pour y répondre, les apprenants rédigent leurs notes sur des papillons adhésifs, puis les apposent sur un carton collectif, près de la note à laquelle ils souhaitent réagir (voir Figure 11).



Figure 11 :

Introduction à l'écriture collaborative à l'aide de papillons adhésifs

Différentes couleurs de papillons adhésifs peuvent représenter les intentions de communication et les échafaudages. Lors d'une mise en commun, la communauté d'apprenants peut aisément regrouper des idées en déplaçant les papillons adhésifs.

Effectuer des mises en commun pour relancer les auteurs

En amorçant une activité d'écriture sur le FCC, l'enseignante indique

également le délai de contribution. Pour accroître les interactions entre les élèves, il importe que ceux-ci interviennent à des moments différents sur le forum et durant un temps donné. Par exemple, lors des ateliers en classe, l'un d'eux pourrait porter sur une tâche d'écriture sur le FCC. Également, les moments de lecture et d'écriture personnelles en classe pourraient inclure l'accès au FCC pour quelques élèves chaque jour. Ainsi, après une semaine, tous les élèves auraient lu le FCC et y auraient contribué.

Les contributions des élèves sur le FCC gagnent à être intégrées aux activités de groupe. À la fin du délai laissé à la contribution pour une activité spécifique, l'enseignante prévoit un temps de concertation en classe. Ce moment clé de la coélaboration peut viser plusieurs intentions : effectuer une synthèse des connaissances du groupe à partir des contributions, relancer certaines questions, valoriser des contributions inspirantes, mettre en valeur des interactions écrites entre élèves, etc. Ces temps d'arrêt sont aussi l'occasion de réorienter les intentions de communication : Quel était notre objectif ? Comment nos contributions y répondent-elles ?

Ces moments de mise en commun sont aussi propices au travail spécifique sur des connaissances et des stratégies dans le développement de la compétence à écrire. En effet, les notes des élèves sont des manifestations de besoins dans leur cheminement. Une notion grammaticale mérite-t-elle d'être revue ? Un travail sur une stratégie doit-il être fait ? Les activités de groupe autour du FCC permettent l'enseignement de notions appuyées sur les

écrits réels et contextualisés des apprenants. Enfin, un retour aux premières notes permet de constater l'évolution des connaissances développées par les apprenants de la communauté ainsi que leur réutilisation, leur approfondissement ou leur évaluation (Hakkarainen et al., 2013). Il s'agit là de célébrer les écrits du groupe.

CONCLUSION

Le FCC est un outil numérique qui facilite l'écrit collaboratif en classe et entre les classes, ce qui contribue au plaisir d'écrire. Des questions authentiques émergent des discussions et l'investigation se poursuit à l'écrit en consultant des sources variées (livres, internet et autres) et des experts. Son arborescence et ses fonctionnalités permettent aux élèves de structurer leurs idées et de réagir aux écrits de leurs pairs en soutien à l'apprentissage. Les occasions d'écrire sur le FCC sont multiples, et ce, dans toutes les disciplines. Les interactions à l'écrit entre les élèves sont une grande source de motivation puisque le forum offre aux jeunes auteurs un lieu de diffusion de leurs écrits. En intégrant au quotidien de la classe, l'enseignante se familiarise avec l'outil, dans l'action, avec ses élèves.

Pour y arriver, une autoformation sur le travail collaboratif, présentée par Cadre 21 (2020), constitue un prolongement à ce texte. Toutefois, rien de mieux que de s'y lancer avec les élèves!



RÉFÉRENCES

- Allaire, S. et Laferrière, T. (2013). Synthèse d'idées et de travaux à propos de la coélaboration/création de connaissances et du Knowledge Forum. *Adjectif.net*. <https://constellation.uqac.ca/2690/>
- Allaire, S. et Lusignan, G. (2015). *Enseigner et apprendre en réseau : guide pédagogique*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/allaire_lusignan_2015.pdf
- Allaire, S., Thériault, P., Laferrière, T., Hamel, C. et Debeurme, G. (2015). Écrire ensemble au primaire : interventions des enseignants et stratégies d'écriture des élèves. Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/ecrire-ensemble-au-primaire-interventions-des-enseignants-et-strategies-decriteure-des-eleves/>
- Cadre 21. (2020). *Formation Travail collaboratif*. <https://www.cadre21.org/badges/travail-collaboratif-1-explorateur/>
- Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*, 26-27, 123-148. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2396
- Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. (2021). *Les interactions possibles dans une communauté d'apprentissage : le Tableau Numérique Interactif au service de la communauté d'apprentissage*. <https://coa.tni.tact.fse.ulaval.ca/fr/capsule/les-interactions-possibles-dans-une-communaute-dapprentissage>
- D'Amours, V. (2013). *La coélaboration de connaissances : une manne d'idées pour écrire*. Réseau d'information pour la réussite éducative. https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2015/09/Article-RIRE-Publisher-1_LB.pdf
- École en réseau. (2022). *Utiliser le Knowledge Forum (KF)*. <https://eer.qc.ca/developpement-professionnel/res-source/5f7e7280bf4cb058dbe1dc10>
- Gaudreault, M. (2020). *Les orthographes approchées à la maternelle cinq ans soutenues par un outil technologique collaboratif* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/5739/>
- Hakkarainen, K., Paavola, S., Kangas, K. et Seitamaa- Hakkarainen, P. (2013). Sociocultural perspectives on collaborative learning: Towards collaborative knowledge creation. Dans C. Hmelo-Silver, C. Chinn, C. Chan et A. O'Donnelle (dir.), *The international handbook of collaborative learning* (p. 57-73). Routledge.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire : former à l'enquête en classe d'histoire*. Éditions JFD.
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_univers-social_2009.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages : français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/plan-daction-numerique/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/cadre-de-reference-de-la-competence-numerique/>
- Nadeau-Tremblay, S. (2019). Apprécier des œuvres littéraires en réseau. *Vivre le primaire*, 32(3), 75-76. <https://eer.qc.ca/publication/1605879128148/apprecier-des-oeuvres-litteraires-en-reseau-final.pdf>
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2006). Knowledge Building: Theory, pedagogy, and technology. Dans K. Sawyer (dir.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (p. 97-118). Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2010). A brief history of knowledge building. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 36(1). <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/download/26367/19549>
- Simard-St-Pierre, E., Nadeau-Tremblay, S., Boisjoly, F., Duquette, J. et Desmarais-Tardif, T. (2020). Deux enseignantes de l'Estrie remportent une bourse pédagogique par leur pratique en réseau exemplaire! *Vivre le primaire*, 33(4), 80-81. <https://eer.qc.ca/publication/1605644032856/deux-enseignantes-de-lestrie-1.pdf>
- Thériault, P., Allaire, S., Nadeau-Tremblay, S., Gaudreault, M. et Gagnon, V. (sous presse). Le forum de coélaboration de connaissances : source d'inspiration et de soutien à la rédaction d'un récit en cinq temps aux 2^e et 3^e cycles du primaire. *Revue hybride de l'éducation*.
- Turcotte, S., et Hamel, C. (2011). Collaborer à des fins d'apprentissage en science et technologie au primaire : un accompagnement pédagogique en réseau significatif pour le développement professionnel. *La revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*. 25(1), 1-12. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/689/1204>

Twictée : l'adoption et l'adaptation d'un dispositif apprécié des élèves pour réfléchir à l'orthographe



Travailler l'orthographe collaborativement au moyen d'un outil didactique intégrant Twitter est au cœur du dispositif nommé Twictée¹ visant à enseigner et à apprendre l'orthographe, du primaire au secondaire. Ce dispositif est pertinent pour susciter l'intérêt des élèves et les inciter à réfléchir à l'orthographe. La proposition didactique présentée dans ce chapitre est intéressante, car elle allie le travail de la langue et l'usage des technologies. Des observations, effectuées dans des classes de 4^e, 5^e et 6^e années du primaire, permettent de comprendre comment enseignantes et élèves s'approprient le dispositif². Enfin, des propositions pédagogiques aident à se préparer et à mener les séances de classe.

LA MISE EN CONTEXTE

Face à la **difficulté de l'enseignement et de l'apprentissage de l'orthographe française** (Fayol et Jaffré, 2008), deux enseignants du primaire, Régis Forgione et Fabien Hobart, ont conçu, en France, le dispositif *Twictée* (Hobart, 2014). Aujourd'hui, ce **dispositif** remporte un franc succès : des centaines de classes de la francophonie y participent, y compris au Québec. Les enseignantes participant au projet ont formé une association (l'association *Twictée*) et ont sollicité des chercheuses et chercheurs pour mettre à l'étude, entre autres, l'**efficacité du dispositif pour les apprentissages orthographiques**. C'est ainsi que le projet *Twictée pour apprendre l'orthographe* (TAO) a vu le jour, projet au sein duquel est ancrée notre étude doctorale (Fenoglio, 2020a), ce qui permet d'étayer ce chapitre par des observations en classe.

LE DISPOSITIF TWICTÉE, DE QUOI S'AGIT-IL?

Ce dispositif s'appuie sur des travaux en didactique de l'orthographe qui soulignent l'importance de l'explication et de la catégorisation, par les élèves, de leurs choix orthographiques (Brissaud et Cogis, 2011), par exemple au sein de dictées « négociées », comme la phrase dictée du jour (Cogis, 2005). Les dictées négociées sont des séquences didactiques en plusieurs étapes, qui ont en commun de faire réfléchir les élèves aux graphies proposées par le biais d'échanges verbaux (voir le chapitre de Fisher et Nadeau). Cependant, la *Twictée* conduit également les enseignantes et les élèves à y avoir une pratique du numérique, puisque le dispositif intègre le réseau social Twitter³.



Figure 1. Logo de la Twictée (source : www.twictee.org)

1 www.twictee.org Le terme *Twictée* recouvre à la fois le nom de l'association *Twictée*, le dispositif *Twictée* et les dictées (les *twictées*) produites par les élèves.

2 La mise en œuvre du dispositif *Twictée* a été observée dans cinq classes au primaire : une classe de 3^e-4^e années, deux classes de 4^e-5^e années et deux classes de 6^e année. Les observations en classe ont été complétées par des entretiens avec les élèves (voir Fenoglio, 2020a; Fenoglio, 2021).

3 Le réseau social Twitter permet aux inscrits de publier de brefs messages (280 caractères maximum), appelés les « tweets », et de « suivre » les publications d'autres abonnés.

LES ÉTAPES DE LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF TWICTÉE

Tout d'abord, pour participer, on s'inscrit sur le site de l'association *Twictée*, qui prend en charge l'organisation des cycles de *Twictée*⁴ (il y a plusieurs cycles par année). Des enseignantes de toute la francophonie élaborent, par le biais d'outils collaboratifs en ligne, des phrases dictées sous une même thématique (p. ex. : la guerre des étoiles). Toutes les participantes au dispositif ne prennent pas part à cette étape, seulement les enseignantes qui le souhaitent. La difficulté de ces dictées varie selon les niveaux scolaires.

Le choix des phrases dictées par les enseignantes constitue une étape essentielle pour la suite du travail des élèves, car il doit se faire en fonction d'une progression lexicale et grammaticale programmée, appropriée aux niveaux orthographiques des élèves.

Lors de nos observations, les phrases dictées étaient les suivantes⁵ :

- Pour les 3^e-4^e et 4^e-5^e années : « Les grandes personnes ne comprennent rien toutes seules et c'est très fatigant pour les enfants de toujours leur donner des explications. »
- Pour les élèves de 6^e année : « Quelle planète! Elle est pointue et toute salée. Chez moi j'ai une fleur, ma rose, elle est importante puisque c'est elle que j'ai arrosée. »

Par la suite, l'association *Twictée* met en réseau les classes qui souhaitent participer à un cycle de *Twictée* et jumelle chaque classe à une autre classe partenaire. Puis, les élèves des classes qui participent à la *Twictée* travaillent en respectant quatre étapes.

PREMIÈRE ÉTAPE

Les phrases dictées sont écrites individuellement par les élèves en classe, en général sur un support papier, avec leur matériel habituel. Dans chaque classe, ces dictées sont « négociées » entre élèves en petits groupes (environ trois à cinq élèves) afin de produire une dictée par sous-groupe; chaque groupe d'élèves produit ainsi sa version de la dictée négociée en confrontant les versions individuelles. Chaque classe

⁴ <https://twictee.org/methode-et-dispositif/les-six-etapes/etape-1-s-inscrire-participer/>

⁵ Ces phrases sont données à titre indicatif, et non à titre de modèles, car elles permettent de contextualiser les résultats présentés. Le thème choisi était *Le petit Prince* (de Saint-Exupéry, 1943).

doit produire huit dictées pour sa classe partenaire, ou alors s'entendre avec cette classe pour produire le même nombre de dictées. Ces dictées sont échangées entre classes partenaires, par les enseignantes (par le biais d'un formulaire de dépôt et d'un document de récolte sur le site de l'association).

DEUXIÈME ÉTAPE

Après avoir produit et envoyé les huit dictées de groupe, c'est le moment de la correction collective. Toute la classe produit une version sans erreurs de la dictée négociée et explique ensemble les erreurs qui ont été commises. Cette étape est nécessaire à la préparation de la suivante. Chaque classe travaille de manière indépendante.



TROISIÈME ÉTAPE

Les élèves reçoivent les huit dictées envoyées par la classe partenaire, et élaborent des outils de correction des dictées reçues, appelés les *twoutils* (mot-valise regroupant « Twitter » et « outil »), à partir d'un modèle imposé. Le gabarit du *twoutil*, proposé sur le site de l'association Twictée, est illustré à la Figure 2.

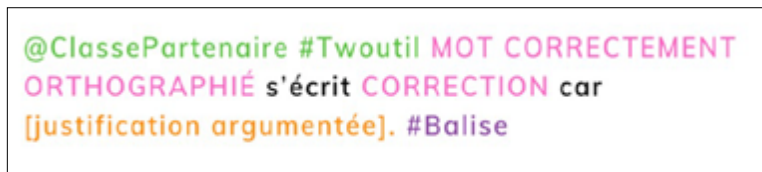


Figure 2. Le gabarit du *twoutil* (source : www.twictee.org)

Comme le montre l'exemple de *twoutil* présenté à la Figure 3 ci-dessous, pour chaque erreur repérée dans les dictées reçues, les élèves rédigent :

- Le mot correctement orthographié en précisant ce qui a été modifié de la graphie utilisée dans la dictée (p. ex. : « "argentée" s'écrit avec un "e" »);
- L'explication de la modification proposée (p. ex. : « car c'est un adjectif qualificatif qui s'accorde avec le nom commun "sphère" au féminin singulier »);
- Sa catégorisation (p. ex. : « #AccordGN », c'est-à-dire accord dans le groupe nominal).

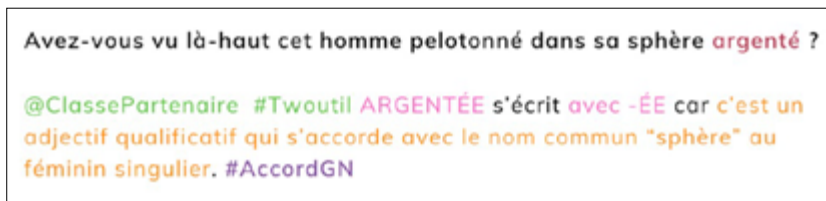


Figure 3. Exemple de *twoutil* « canonique » (source : www.twictee.org)

La balise (ou *hashtag*) a été empruntée à Twitter et intégrée aux *twoutils*, afin de catégoriser les erreurs d'orthographe selon une typologie préexistante, le #DicoBalises⁶.

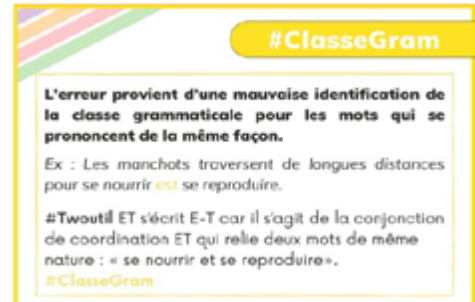


Figure 4. Exemple de balise

Par exemple, cette balise (Figure 4) vise à faire expliquer une erreur orthographique par les élèves en les invitant à différencier les classes grammaticales de mots se prononçant de la même façon (p. ex. : est/et, ou/où), ce qui explique l'utilisation de la balise #ClasseGram. Des balises telles que #Ponctuation ou #Majuscule, pour des erreurs concernant ces deux items, constituent d'autres exemples de ce que sont des *twoutils*.

Cette étape peut se faire individuellement ou en binômes, puis être « négociée » en groupes de quatre ou cinq élèves pour ne retenir que les *twoutils* les plus canoniques, ou encore se faire en petits groupes directement. Les *twoutils* sont ensuite publiés sur le compte Twitter de la classe.

⁶ Voir en Annexe. On peut aussi trouver le #Dico-Balises sur le site de l'association Twictée : https://twictee.org/wp-content/uploads/2021/09/Dicobalise_FICHE_OUTIL.pdf

La mise en œuvre du dispositif par les enseignantes montre qu'elles font toutes collaborer les élèves en petits groupes.

- Dans une classe de 3^e-4^e années, une de 4^e-5^e années et une classe de 6^e année, la *Twictée* est mise en œuvre en suivant les étapes susmentionnées.
- Dans une classe de 4^e-5^e années et une classe de 6^e année, les enseignantes encouragent la prérésolution de problèmes (Tricot, 2017) orthographiques : les *twoutils* sont « précorrigés » en amont du travail en petits groupes par les élèves, qui doivent « retrouver » ces corrections et les réexpliquer dans leurs mots. En plus de cette prérésolution des *twoutils*, dans la classe de 4^e-5^e années, l'enseignante organise du tutorat entre pairs (Blain, 1996) : les groupes d'élèves viennent consulter deux élèves « experts » en orthographe, soit parce que le groupe rencontre une difficulté, soit pour faire valider leur correction de l'erreur.

De meilleurs résultats sont constatés quant aux conduites réflexives des élèves dans les classes où les *twoutils* ont été corrigés en amont (Fenoglio et Brissaud, 2020) : on observe plus de questions, plus d'argumentation orthographique.

Dans la classe où l'enseignante met en œuvre une séquence didactique très personnalisée, avec la précorrection des *twoutils* et le tutorat entre pairs, on observe les conduites les plus réflexives chez les élèves, y compris chez les élèves rencontrant des difficultés en orthographe.

L'étayage des enseignantes

L'étayage des enseignantes observées est axé sur l'identification des mots dans la phrase (p. ex. : « Quelle est sa nature et/ou sa fonction? »). Or, il enrichirait davantage la réflexion des élèves s'il était davantage axé sur les procédures de résolution d'erreurs (p. ex. : « Comment fais-tu pour connaître la graphie de ce verbe? », « Je cherche son sujet ») ou sur la langue comme un système, en référence à des récurrences et des règles (« Pourquoi est-ce que ce verbe doit prendre -ent? », « Car son sujet est au pluriel et le sujet et le verbe s'accordent »)⁷.

7 Voir Fenoglio (2020b).

Les élèves apprécient le dispositif

Selon nos observations,

- Les élèves apprécient le dispositif, même s'ils disent aussi aimer des formes de dictées plus « traditionnelles ».
- Dans toutes les classes, les élèves prennent surtout du plaisir au travail de groupe.
- Ils et elles ont l'impression de progresser grâce à ce dispositif, y compris les élèves en difficulté. En ce sens, le dispositif semble leur donner confiance en leur capacité à progresser en orthographe.

QUATRIÈME ÉTAPE

Les élèves refont, individuellement, en classe, la dictée de l'étape 1, ou une version proche confectionnée par l'enseignante qui présente les mêmes types de difficultés lexicales ou grammaticales. Cette démarche permet d'observer si le travail réflexif a porté fruit et est réinvesti dans la nouvelle version. Les élèves vont donc pouvoir comparer la dictée individuelle de l'étape 1 avec celle de cette dernière étape. C'est une évaluation formative, appelée la « dictée de transfert ». Comme pour l'étape 2, les classes font ce travail de manière indépendante.

Dans les classes observées, on constate donc que :

- Les élèves prennent du plaisir à **collaborer** avec leurs camarades et à **s'entraider**. Par les activités proposées, ils et elles prennent **confiance en leur progrès**.
- Des **conduites réflexives, par exemple des moments où les élèves argumentent sur la correction des erreurs ou posent des questions lexicales et grammaticales,**

gagnent à être encouragées par le biais d'une **mise en œuvre du dispositif** et d'un étayage **sur la langue** adaptés.

Utiliser un dispositif peut, par conséquent, nécessiter de **l'adapter** en tenant compte des **objectifs pédagogiques** (le plaisir, la motivation des élèves) et **didactiques** (la réflexion orthographique) visés. Les possibilités du dispositif *Twictée* peuvent être mises au service de ces objectifs, au bénéfice de l'apprentissage de l'orthographe par les élèves.

LES LIENS ENTRE LA PROPOSITION DIDACTIQUE ET LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Certaines compétences du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ; MÉQ, 2006)⁸ sont exploitées par la mise en place du dispositif *Twictée*. Les compétences *Écrire des textes variés*, du domaine des langues, et *Exploiter les technologies de l'information et de la communication* parmi les compétences transversales sont particulièrement touchées.

COMPÉTENCE DU DOMAINE DES LANGUES : ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS

Tout au long de son parcours scolaire, l'élève découvre le plaisir d'écrire par une pratique régulière d'écriture qui se concrétise à travers des activités diversifiées, réelles et signifiantes

(MÉQ, 2006). Le recours à *Twictée* pour la réalisation de telles activités est intéressant, puisque ce dispositif favorise :

Le travail sur la langue

- Il est question, dans le PFÉQ, de « s'approprier la langue orale et écrite pour satisfaire ses besoins personnels, scolaires et sociaux », ce qui est bien l'objet principal, quant à la langue écrite, de *Twictée*. Bien plus, « c'est en lisant, en écrivant, en écoutant et en parlant dans sa propre langue ou dans une autre langue, que l'on découvre le plaisir, l'utilité et l'importance de ce moyen d'expression privilégiée » (MÉQ, 2006, p. 70). Ce dispositif, visant à enseigner et apprendre l'orthographe, tente de répondre à cet objectif.
- Il s'agit également de « développer des **stratégies** pertinentes et efficaces » (p. 72), ce qui est un des objectifs du dispositif, puisqu'il guide et encadre le raisonnement orthographique des élèves.
- Le fait de « justifier son point de vue » (p. 75) est présent dans le PFÉQ, ce qui est l'objectif des discussions orthographiques des dictées de type « négociées » (étape 1), tout comme des *twoutils* (étape 3), que les élèves produisent en s'appuyant sur des connaissances grammaticales et lexicales.
- Il est aussi recommandé de « se représenter la **langue comme un système** et pouvoir en **témoigner** » (p. 70). Le dispositif *Twictée* encourage cette démarche par l'apposition de catégories d'erreurs (les balises ou *hashtags*) et par les discussions qu'il vise à favoriser entre les élèves.

L'usage des technologies

- Dans le PFÉQ, on lit la recommandation de faire découvrir aux élèves les avantages des technologies pour écrire : « [L'élève] découvre peu à peu l'utilité et l'efficacité **des technologies de l'information et de la communication** pour rédiger, réviser, corriger et diffuser ses textes » (p. 77), ce qui correspond bien à la dimension numériquement outillée du dispositif *Twictée*.

⁸ Ont été consultées les recommandations du PFÉQ au primaire en français langue d'enseignement (incluant les documents de la liste orthographique), les recommandations en français langue seconde et les compétences transversales.

La coopération

- Enfin, le PFÉQ promeut des modalités de travail coopératif (ou collaboratif) : « [L'élève] est également appelé à **coopérer** lorsqu'il participe à des réalisations élaborées (p. 76) », modalité de travail présente dans le dispositif *Twictée*, que ce soit dans la classe ou dans les échanges entre classes à distance.

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : EXPLOITER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) occupent une place toujours grandissante dans la vie quotidienne. En contexte scolaire, elles peuvent être mises à contribution dans les différents domaines disciplinaires (ministère de l'Éducation, 2006), comme en témoigne la proposition pédagogique de ce chapitre. Concrètement, *Twictée* contribue à :

– S'approprier les TIC en explorant l'usage scolaire de l'application grand public Twitter : par exemple, savoir ce qu'est un réseau social, un compte Twitter pour la classe, un hashtag (#) ou une arobase (ou a commercial, @), ou encore un message de « microblogage » en 280 caractères (soit le fait d'écrire et de publier un message court pour le partager en ligne à un public) et son utilisation au sein du réseau social Twitter.

– Explorer l'apport et les limites de cette application à la tâche donnée : Twitter permet de communiquer avec d'autres classes dans le monde par de brefs messages, qui sont, dans le cas de *Twictée*, à visée orthographique, mais ne comporte pas d'autres fonctionnalités que les élèves pourraient connaître des réseaux sociaux. Il faut aussi suivre une netiquette (les règles de conduite sur Internet), ce qui est le cas pour toutes les applications. Il pourrait être intéressant à ce propos de comparer Twitter avec ce que les élèves connaissent déjà (ou non) des réseaux sociaux, ou de discuter avec eux et elles d'autres manières de travailler l'orthographe, ou la langue, en utilisant les réseaux sociaux; les élèves pourraient imaginer des stratégies, ou encore de faire le point sur celles qu'ils et elles emploient, et les difficultés rencontrées lors de leur usage de Twitter ou des réseaux sociaux de manière générale. En cela, cette compétence est transférable à d'autres usages numériques, personnels ou scolaires, des élèves.

LES LIENS ENTRE LA PROPOSITION DIDACTIQUE ET LE CADRE DE RÉFÉRENCE DE LA COMPÉTENCE NUMÉRIQUE

L'utilisation du numérique étant actuellement en plein essor, le développement d'une telle compétence chez l'élève s'avère incontournable pour qu'il ou elle devienne autonome dans son utilisation et critique à son égard (MEES, 2019). C'est dans cette perspective que *Twictée* permet aussi de travailler plusieurs dimensions du Cadre de référence de la compétence numérique. Ces dimensions sont les suivantes :

Dimension 1

Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique. L'usage de Twitter avec les élèves peut, par exemple, être l'occasion de parler de la netiquette, des atouts et des risques des réseaux sociaux.

Dimension 2

Développer et mobiliser ses habiletés technologiques. Participer à *Twictée* est l'occasion d'expliquer et de s'approprier un réseau social que les élèves ne connaissent pas.

Dimension 3

Exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage. Utiliser le numérique afin d'avoir un aboutissement « écrit » à la réflexion orthographique des élèves peut soutenir leurs apprentissages.

Dimension 5

Collaborer à l'aide du numérique. Par l'usage de Twitter, les élèves collaborent avec d'autres classes.

Dimension 6

Communiquer à l'aide du numérique. Les élèves apprennent à communiquer par Twitter, par exemple en utilisant des # et des @ et en réfléchissant à leur utilité dans le cadre de ce réseau social.

Dimension 7

Produire du contenu avec le numérique. Les élèves produisent du contenu, dans ce cas des « tweets orthographiques », avec le numérique.

DES PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES POUR FAVORISER LA MOTIVATION ET LES APPRENTISSAGES

Certaines adaptations et propositions⁹ permettent de favoriser d'autres éléments préconisés par le PFÉQ. En effet, il s'agit de travailler l'orthographe et la grammaire dans le contexte d'une communication avec des destinataires : « [L'élève] reconnaît **l'importance de l'orthographe** et des règles de la grammaire dont le respect aide les lecteurs à **lever les ambiguïtés possibles** » (p. 76), mais aussi de « prendre conscience de l'importance de la langue comme **outil d'expression, de création**, de communication et d'apprentissage » (p. 72), donc d'ancrer son apprentissage dans une démarche d'expression, voire de création. La **prise en compte de publics non francophones**, présente dans le PFÉQ, nécessite d'intégrer une

dimension culturelle à ce travail, ainsi que d'établir une progression adaptée.

Pour préparer les séances :

- Préparer la phrase dictée et l'adapter pour les autres cycles. Prendre en compte la progression grammaticale et lexicale de chaque cycle, grâce aux outils disponibles (programmes, liste orthographique, référentiel d'intervention en écriture, échelle d'acquisition en orthographe lexicale, progression des apprentissages, etc.). Une phrase « initiale » peut être complexifiée et enrichie par des adjectifs, des adverbes, des temps verbaux pour les niveaux scolaires plus élevés.
- Construire les catégories/concepts du #DicoBalises progressivement avec les élèves. Expliciter la nature réflexive de l'activité (catégoriser les phénomènes syntaxiques et morphologiques) pour remédier aux phénomènes de « piochage » aléatoire de balises (Fenoglio, 2019).
- Organiser les séances de correction de dictée. Clarifier les objectifs d'apprentissage des consignes et des supports (grille de correction par exemple) proposés aux élèves. Préférer une entrée par fait de langue plutôt qu'une correction linéaire du texte de dictée.

Pour mener les séances, lors des interactions entre élèves :

- Prendre en compte les réponses erronées. Donner la place à une élaboration tâtonnante des argumentations orales et écrites, étape vers la rédaction des *twoutils*.
- Favoriser le développement de stratégies de résolution des erreurs. Préférer les questions en *comment* (fait-on pour...) ou *pourquoi* (quel savoir doit-on mobiliser pour...) aux questions fermées ou visant seulement à identifier la nature ou la fonction d'un mot. Conduire les élèves à produire des raisonnements aboutis afin de les habituer à convoquer, à partir d'un exemple spécifique, le savoir grammatical, et inversement. Amener les élèves à une élaboration individuelle et collective de l'argumentation qui aboutit à la construction d'un savoir sur les régularités de la langue.
- Encourager l'utilisation de métalangage et de manipulations syntaxiques. Expliciter et faire expliciter par les élèves, au moyen de métalangage, les liens morphosyntaxiques dans la phrase et leur faire utiliser des manipulations syntaxiques (comme entre les verbes

⁹ Ces propositions sont le fruit d'une réflexion collective et sont en partie issues du rapport scientifique du projet TAO (voir Bautier et al., 2022).

de groupes différents pour déterminer la terminaison) (Fisher et Nadeau, 2014).

Pour soutenir tous et toutes les élèves, y compris les élèves en difficulté ou non francophones :

- S'appuyer sur l'écriture, permise par l'outil, sous la forme d'un temps d'écriture individuel (Brissaud et Cogis, 2011) pour que chacun et chacune aille à son rythme;
- Soutenir la dimension collaborative de l'élaboration des *twoutils* par un scénario de tutorat entre pairs pour impliquer tous les élèves (Blain, 1996);
- Travailler un texte/thème identitaire peut constituer un moyen efficace d'engager les élèves de français langue seconde (FLS) (Maynard et al., 2020).

Pour engager les élèves dans leurs apprentissages et tirer parti au mieux des technologies¹⁰ :

- Former les élèves à la compréhension du rôle des balises (*hashtag*) en tant que mots-clés permettant des recherches, en les utilisant pour constituer des corpus d'exemples et de contre-exemples de *twoutils*;
- Donner une part active aux élèves : leur faire choisir le thème de la dictée ou leur donner des défis en leur faisant composer la dictée, à partir de contraintes à remplir;
- Tenir compte de l'intérêt de la dernière étape, la dictée de transfert, pour que les élèves conscientisent leurs apprentissages (avec production, par exemple, d'un tableau de scores de réussite);
- Intégrer la démarche orthographique dans une production d'écrit (Allal, 2015; Rouiller et Riben, 2002) :
 - À la suite d'une *Twictée*, demander aux élèves de composer un texte court de leur choix sur le même thème, orienté sur un fait de langue en particulier qu'ils et elles peuvent choisir, ou de poursuivre le texte, puis les faire se corriger.
 - Utiliser le réseau social Twitter comme outil de communication en faisant corriger, par les élèves, de courts

textes narratifs composés à partir des dictées. Quand les élèves dispensent des conseils à leurs pairs, dans une démarche évaluative, ils et elles progressent (Crinon et Marin, 2010).

- Faire rédiger une longue production écrite et chercher quels *twoutils* pourraient être créés.

CONCLUSION

Ce chapitre a traité du travail orthographique au primaire, au moyen du dispositif *Twictée*. Il a explicité les atouts du dispositif en termes d'appréciation de l'activité et de confiance en leurs progrès par les élèves. Cependant, le dispositif doit être pris en main, voire adapté, par les enseignantes. En effet, cela permet de favoriser des conduites réflexives chez tous et toutes les élèves. Sur le plan didactique, ces conduites nécessitent notamment des objectifs explicites ainsi qu'un étayage sur les procédures de résolution des erreurs (« comment ») et sur la prise en compte de la langue comme un système (« pourquoi »). Sur le plan pédagogique, les élèves peuvent être aidés par le tutorat entre pairs et par une partie de travail d'écriture individuel. Cette adaptation du dispositif permet d'engager tous et toutes les élèves dans des écrits signifiants intégrant la réflexion orthographique.

¹⁰ Certaines de ces propositions proviennent des échanges que j'ai eus depuis 2017 avec des enseignantes « twictantes » : je tiens ici à les en remercier.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, 3, 1-14. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93562>
- Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (p. 341-358). Éditions Logiques.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.
- Bautier, É., Brissaud, C., Cadet, L., Delarue-Breton, C., Crinon, J., Fenoglio, P., Ferone, G., Lavieu-Gwozdz, B., Pagnier, T., Ponton, C., Richard-Principalli, P., Totereau, C., Vinel, É., Viriot-Goeldel, C. (2022). *Rapport scientifique du projet TAO*. Université Paris-Est Créteil.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école/collège*. Éditions Delagrave.
- Crinon, J. et Marin, B. (2010). Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 85-99. <https://doi.org/10.3917/rfla.152.0085>
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Presses Universitaires de France.
- Fenoglio, P. (2019). Le hashtag pour catégoriser les erreurs d'orthographe au cycle 3 : un hiatus entre objectifs pédagogiques et appropriations des élèves. *Repères*, 60, 131-151. <https://doi.org/10.4000/reperes.2351>
- Fenoglio, P. (2020a). Un outil didactique et numérique pour apprendre l'orthographe au cycle 3 : des décalages d'appropriation entre élèves et enseignant-e-s [thèse de doctorat, université Paris 8]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03124093>
- Fenoglio, P. (2020b). Le pourquoi du comment. *Les cahiers pédagogiques*, 563.
- Fenoglio, P. (2021). S'approprier un outil pour apprendre l'orthographe au cycle 3 : à la recherche d'un espace commun entre enseignants et élèves. *Adjectif : analyses et recherches sur les TICE*. <https://adjectif.net/spip.php?article563>
- Fenoglio, P. et Brissaud, C. (2020). Entre tâche et activité : analyse des échanges langagiers d'élèves de cycle 3 lors de l'utilisation d'un outil didactique de correction orthographique. *Recherches en éducation*, 40, 10-27. <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article404>

- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Hobart, F. (2014). *Les #twictées : un dispositif collaboratif en ligne pour développer les compétences orthographiques des élèves de CM2* [mémoire professionnel, Académie de Créteil, France].
- Maynard, C., Armand, F. et Brissaud, C. (2020). Un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française pour favoriser les apprentissages d'élèves bi/plurilingues au secondaire. *Canadian Modern Language Review*, 76(4), 335-355. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0063>
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEO_presentation-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-referance-competence-num.pdf
- Rouiller, Y. et Rieben, L. (2002). Comparer les effets de deux approches d'enseignement/apprentissage de l'orthographe : une démarche quasi expérimentale. Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 131-147). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0131>
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Éditions Retz.



STÉPHANE ALLAIRE
Université du Québec à Chicoutimi

Conclusion Cultiver une écriture autodéterminée chez les élèves

C'est bien connu, la motivation est un facteur crucial qui entre en jeu dans la réussite éducative des apprenants de tous les âges, dont ceux du primaire (Archambault et Chouinard, 2022; Viau, 1994). Elle est à la fois une condition préalable à l'apprentissage et au développement des compétences ainsi qu'une retombée (ou non!) des expériences individuelles et des pratiques mises en place par les différents intervenants scolaires. La conjugaison des deux peut donner lieu tout autant à un cercle vertueux que vicieux.

La théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci et Ryan, 2002; Paquet et al., 2016) fait partie des conceptualisations contemporaines reconnues pour expliquer la motivation humaine. Elle repose sur le postulat que tout individu cherche à combler, de façon innée, trois besoins psychologiques fondamentaux. Ainsi, la personne a besoin de se sentir compétente, de faire preuve d'autonomie par rapport à son développement et d'entretenir des interactions avec autrui.

La TAD envisage la motivation sur un continuum d'intensité croissante allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque. Nous résumons chaque niveau.

L'amotivation

Il s'agit de l'absence de motivation, ce qui représente évidemment le niveau le plus faible d'autodétermination. L'élève s'engage dans une activité sans connaître le motif de sa participation ni ce qu'elle lui apportera.

La motivation extrinsèque par régulation externe

L'élève s'engage dans une activité par obligation ou parce qu'elle lui permettra d'obtenir une récompense, un privilège ou pour éviter une forme de représailles.

La motivation extrinsèque introjectée

L'élève s'engage dans une activité pour éviter de ressentir de la culpabilité, de la honte ou par crainte de déplaire un adulte significatif à ses yeux.

La motivation extrinsèque identifiée

L'élève s'engage dans une activité parce qu'il est conscient qu'elle contribuera à son cheminement global.

La motivation intrinsèque

Il s'agit du niveau le plus élevé d'autodétermination. L'élève s'engage dans une activité de façon volontaire et spontanée en raison de l'intérêt et du plaisir qu'il y éprouve.

Les dispositifs présentés dans ce collectif sont résolument tournés vers la motivation intrinsèque des élèves. Leur diversité illustre non seulement qu'on peut contribuer à ce type de motivation de plusieurs façons, mais aussi qu'on peut y parvenir à tous les cycles du primaire. Situations d'écriture authentiques; situations de découverte accompagnées; défis linguistiques adaptés au niveau des élèves; collaboration; rétroaction, incluant celle par les pairs; possibilité de faire des choix; rédaction d'écrits intermédiaires... voilà autant d'exemples d'interventions qui rejoignent, d'une façon ou d'une autre, des compétences

du 21^e siècle (voir p21.org) comme la créativité, la résolution de problème, la communication, la littératie informationnelle et médiatique ainsi que la responsabilisation et la prise d'initiatives.

Ces interventions alimentent aussi le goût d'écrire... avec plaisir! Qui plus est, nous avons constaté que cette notion de plaisir n'est pas antagoniste à un travail exigeant sur la dimension cognitive de l'écriture. Elle agit plutôt comme un vecteur pour maintenir l'engagement des élèves dans le développement d'une compétence fort complexe. Dit autrement, les textes de cet ouvrage collectif indiquent qu'il est possible de travailler l'écriture de façon riche et sérieuse en s'affranchissant d'une posture promulguant que l'apprentissage doit être une tâche aride.



À cet effet, le récent référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020) accorde maintenant une place explicite à la notion de plaisir. En effet, la nouvelle compétence « Soutenir le plaisir d'apprendre » amène délibérément les enseignantes à développer et à entretenir chez leurs élèves le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité. Nous l'avons constaté de différentes manières à travers les chapitres du collectif. On a offert des expériences variées d'écriture aux élèves; valorisé leur capacité à se faire confiance; soutenu l'effort et le progrès davantage qu'encouragé la performance; cultivé l'autonomie; établi des liens avec la vie courante des jeunes; piqué leur curiosité dans les situations d'écriture proposées; mis en valeur l'importance de l'entraide, etc. Il y a là, dans l'ensemble, un levier pour repenser le rapport à l'écriture, et pourquoi pas le rapport à l'école dans sa globalité...

RÉFÉRENCES

Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5^e édition). Chenelière.

Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.

Ministère de l'éducation (2020). *Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.

Paquet, Y., Carbonneau, N. et Vallerand, R.J. (2016). *La théorie de l'autodétermination. Aspects théoriques et appliqués*. De Boeck.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Les Éditions du Renouveau pédagogique.

Présentation des auteures et auteurs

ANNIE CHARRON, Ph. D., est professeure titulaire en éducation préscolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Elle est titulaire de la Chaire stratégique sur la réussite éducative des enfants à l'éducation préscolaire à l'UQAM et est cochercheure dans l'Équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance*. Ses travaux de recherche portent sur la qualité de l'environnement et des pratiques éducatives pour soutenir le langage oral et écrit ainsi que la qualité des interactions entre l'enseignante et les enfants en contexte d'éducation préscolaire. Elle a codirigé les ouvrages *L'éducation préscolaire au Québec, fondement théoriques et pédagogique* (PUQ, 2021), *Intervenir à l'éducation préscolaire pour soutenir le développement global de l'enfant* (CEC, 3^e édition en révision) et *La recherche en éducation à la petite enfance, origines, méthodes et applications* (PUQ, 2021).

MARIE DUPIN DE SAINT-ANDRÉ détient un doctorat en didactique du français. Elle est chargée de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, ce qui lui permet de transmettre sa passion de la littérature jeunesse aux étudiants et de se nourrir de la leur. Elle coordonne également le *Centre de diffusion et de formation en didactique du français* pour ce département et est rédactrice en chef de la revue *Le Pollen*, consacrée à l'usage de la littérature de jeunesse pour l'enseignement.

PRISCA FENOGLIO, Ph. D, a un parcours situé à la jonction de la didactique du français et des usages numériques en éducation. Elle a enseigné le français langue seconde (FLS) et a codirigé un projet sur les usages scénarisés du Web 2.0 à l'Université McGill. Elle a ensuite obtenu un doctorat en sciences de l'éducation (Université Paris 8). Actuellement, elle est médiatrice scientifique sur les usages numériques éducatifs à l'Institut français d'éducation (École normale supérieure de Lyon), est impliquée dans plusieurs projets de recherche, et enseigne la didactique du français (Université de Cergy).

CAROLE FISHER, Ph. D., est professeure associée au département des Arts, lettres et langage de l'UQAC. Ses publications portent sur l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe, le langage au préscolaire et la communication orale. Avec Marie Nadeau elle a publié *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner* (2006) et expérimenté les dictées métacognitives interactives (DMI) dans des classes du primaire et du secondaire (Nadeau et Fisher, 2014). Plus récemment, elle a participé à la recherche qui visait à mettre ce dispositif au service du développement de compétences en syntaxe et ponctuation (Nadeau, Fisher et Giguère, 2020).

NATALIE LAVOIE a obtenu un doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval. Professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski et titulaire de la chaire de recherche sur la persévérance scolaire et la littératie, elle s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture au préscolaire et au primaire. Ses recherches des dernières années ont plus particulièrement porté sur l'orthographe, les interactions en situation d'écriture, les habiletés de transcription (script et cursive; crayon et clavier) et les pratiques pédagogiques pour les développer.

JESSY MARIN est détentrice d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval. Elle est professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski où elle est responsable des cours portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire au primaire et en adaptation scolaire. Dans ses recherches, elle

s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture. Ses plus récents travaux ont porté sur une approche intégrée et différenciée de l'enseignement de l'orthographe, des pratiques d'analyse et de copie de mots ainsi que sur l'écriture en collaboration.

ISABELLE MONTÉSINOS-GELET, Ph. D., est professeure titulaire à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses recherches ont pour principaux objectifs de mieux comprendre l'appropriation de l'écrit chez les enfants du préscolaire et du primaire tant en lecture qu'en écriture, ainsi que d'examiner les pratiques enseignantes, dont le recours à la littérature jeunesse. Elle a d'ailleurs créé avec Marie Dupin de Saint-André Le Pollen, une revue numérique professionnelle centrée sur l'exploitation de réseaux littéraires dans l'enseignement au primaire.

MARIE NADEAU, Ph. D., est professeure associée au département de Didactique des langues de l'UQAM, auteure de deux manuels scolaires (Nadeau et Trudeau, *Grammaire du 2^e cycle* et du *3^e cycle*, Graficor, 2001 et 2003) et collaboratrice pour la partie écriture de la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2011). Ses recherches en didactique de la grammaire et de l'orthographe ont contribué au renouvellement des pratiques enseignantes dans ce domaine. Mentionnons plus particulièrement, en collaboration avec Carole Fisher, la monographie *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner* (2006) ainsi que leurs recherches sur la *dictée 0 faute* et la *phrase dictée du jour* (Nadeau et Fisher, 2014) et plus récemment, sur la *combinaison de phrases* et la *ponctuation « à la manière » d'une phrase du jour* (Nadeau, Fisher et Giguère, 2020).

Enseignante au primaire depuis plus de 20 ans, dont de nombreuses années en classe multiâge, **SOPHIE NADEAU-TREMBLAY** est enseignante ressource pour l'École en réseau. Riche d'expériences multidisciplinaires, elle partage ses connaissances aux futurs enseignants comme chargée de cours à l'UQAC et s'intéresse également à l'entrepreneuriat éducatif comme moteur d'engagement des élèves. Candidate au doctorat, elle étudie l'accompagnement des enseignants en pédagogie de coélaboration des connaissances. Son intérêt pour la littérature jeunesse se reflète dans toutes ses implications.

LOÏC PULIDO, Ph. D., est professeur en développement de l'enfant au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses travaux de recherche portent notamment sur l'apprentissage de l'écriture, en début de scolarité. Il dirige le Consortium Régional de Recherche en Éducation du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

ISABELLE TREMBLAY a poursuivi l'ensemble de ses études à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Après avoir enseigné et œuvré à titre de conseillère pédagogique au préscolaire et en adaptation scolaire au Centre de service scolaire De La Jonquière, elle est maintenant coordonnatrice des services éducatifs du secteur jeunes au Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay. Elle participe encore à l'occasion à des activités de recherche et de développement avec l'UQAC. Elle y a également travaillé comme chargée de cours et orthopédagogue-conseil à la Clinique universitaire d'orthopédagogie.

OPHÉLIE TREMBLAY, Ph. D., est professeure au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche actuels portent sur la démarche des cercles d'auteurs au primaire comme approche pour développer les compétences à écrire, à lire et à communiquer oralement. Portée par son amour des mots et son expertise en didactique du lexique, elle s'intéresse également aux démarches d'enseignement qui favorisent le développement de la compétence lexicale.

ELAINE TURGEON, Ph. D., est professeure au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal. Auteure pour la jeunesse, elle combine son amour des mots et de la littérature jeunesse dans des projets de recherche sur les cercles d'auteurs et sur l'usage de l'album jeunesse en classe.

SUSCITER LE PLAISIR D'ÉCRIRE AU PRIMAIRE

ONT COLLABORÉ À CET OUVRAGE :

Stéphane Allaire
Annie Charron
Marie Dupin de Saint-André
Prisca Fenoglio
Carole Fisher
Natalie Lavoie
Jessy Marin
Isabelle Montésinos-Gelet
Marie Nadeau
Sophie Nadeau-Tremblay
Loïc Pulido
Pascale Thériault
Isabelle Tremblay
Ophélie Tremblay
Élaine Turgeon

L'écriture est une compétence cruciale pour tout individu désirant s'épanouir en société. C'est d'autant le cas avec la prolifération du numérique dans l'ensemble des sphères de nos vies. L'écriture est aussi une compétence complexe à maîtriser. En plus des connaissances sur la langue, elle nécessite des éléments de rigueur tels l'effort, la pratique régulière et la persévérance, et ce, dès le primaire. La conjugaison d'autant d'éléments est susceptible d'influencer le rapport affectif des élèves à l'égard de l'écriture, et donc leur motivation à la pratiquer. Se pose alors l'enjeu de l'importance du plaisir...

Ce collectif, qui regroupe une quinzaine d'auteurs et d'auteurs provenant de différents milieux, présente une variété de dispositifs d'enseignement-apprentissage, d'interventions et d'outils technologiques pouvant contribuer au plaisir dans le développement de la compétence à écrire. La plupart d'entre eux ont été développés dans le cadre de recherches menées en collaboration avec des enseignantes et des enseignants, ce qui leur confère une viabilité pratique appréciable.

En parcourant cet ouvrage, l'enseignant en exercice, le futur enseignant ou le conseiller pédagogique découvrira des pratiques qui, sans être des recettes, lui fourniront des idées concrètes permettant d'amener les élèves vers une écriture davantage autodéterminée.



PASCALE THÉRIAULT, Ph.D, est professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses activités d'enseignement portent sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi que sur l'exploitation pédagogique de la littérature jeunesse au primaire. Depuis plus de vingt ans, elle mène et participe à des projets de recherches participatives réalisés en collaboration avec des acteurs des milieux scolaires. Elle s'intéresse à la transformation des pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture.



STÉPHANE ALLAIRE, Ph.D, est professeur en pratiques éducatives au secondaire au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi depuis 2005. Ses activités d'enseignement concernent principalement l'intervention pédagogique et la formation pratique des enseignants. Il est responsable de l'équipe FRQ-SC sur le partenariat recherche-pratique en éducation. Il a été directeur du Consortium régional de recherche en éducation, rédacteur francophone de la Revue canadienne de l'éducation, membre de la commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éducation et doyen à la recherche et à la création.