



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Le développement de l'écriture aux 2^e et 3^e cycles du primaire: interventions développementales et différenciation pédagogique

Chercheuse principale

Pauline Sirois, U. Laval

Cochercheurs

Philippe Tremblay, U. Laval

Andrée Boisclair, U. Laval

Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet

Émélie Morin, Commission scolaire de la Capitale

Établissement gestionnaire de la subvention

U. Laval

Numéro du projet de recherche

2013-ER-165954

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

PARTIE A - CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

Le cheminement scolaire exige des avancées constantes dans les compétences en littératie. Les conséquences des difficultés dans l'apprentissage de l'écrit s'observent dans nombre d'activités et de tâches scolaires reposant sur la compréhension en lecture et sur la capacité de s'exprimer, d'argumenter, de raconter et d'expliquer à l'écrit. En plus d'entraver le parcours scolaire, ces difficultés ont des incidences ultérieures sur l'intégration professionnelle et sociale, l'écrit prenant une place de plus en plus importante dans la société (Barré-de Miniac, 2015,2003; IRA & NAEYC, 1998). Les préoccupations et les questionnements des intervenant.e.s scolaires et des chercheur.e.s, certes orientés avec pertinence vers les difficultés rencontrées en lecture, ciblent également le développement des compétences en écriture, dans toutes leurs dimensions et composantes. L'écriture reste un défi pour nombre d'élèves, car elle nécessite une prise en compte exigeante des éléments fondant l'organisation du texte (Vandendorpe, 1996), qui doit être réalisée simultanément à la gestion de plusieurs autres composantes, dont la syntaxe et l'orthographe. L'apprentissage de l'écriture ne peut être réduit à un enchaînement de règles ou à une application de stratégies métacognitives. Ainsi, les jeunes élèves du primaire ont besoin d'un soutien déployé dans un cadre pédagogique réflexif s'appuyant sur leurs représentations et constamment ajusté au développement et aux besoins de chacun.e. L'ajustement constant du soutien en fonction des représentations de l'élève nécessite une attitude d'analyse chez le ou la pédagogue. Cette perspective développementale implique une capacité à situer le développement actuel de l'élève et son développement potentiel, une capacité à situer la zone de proche développement

(Vygotski, 1985/1934) en écriture. Or, cette « zone de travail », d'intersubjectivité, permettant de soutenir et de propulser l'enfant en écriture est difficile à cerner, notamment en raison de la nature même de l'activité d'écriture qui, par l'espace de liberté inhérent au processus de création, peut entraîner une grande variabilité dans les productions, et ce, chez le même élève. De plus, la difficulté pourrait être amplifiée, dans un effet paradoxal, par la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques et évaluatives «encadrantes», visant notamment à réduire l'insécurité quant au soutien à donner à l'élève, amenée par cette liberté dans l'expression écrite (voir Sirois, Boisclair, Darveau & Hébert, 2010).

Par exemple, devant le souci d'encadrer la production des élèves, le récit peut devenir une forme figée du discours narratif par l'imposition, avant la rédaction, d'une structure prédéfinie et linéaire présentant une suite immuable des composantes du récit soit une situation initiale, un élément déclencheur, une ou des péripéties et un dénouement avec situation finale. Or, selon Sorin (2005), cette standardisation du récit de fiction peut rassurer les enseignants et faciliter l'évaluation, mais éloigne l'enfant de son imaginaire et de son originalité. La forme du texte, la même pour tous, est survalorisée, aux dépens de la créativité et de l'expression. Le phénomène de standardisation, né du souci d'encadrer les productions des élèves, peut s'étendre, par ailleurs, aux diverses composantes d'une production écrite (longueur et types de phrases prédéterminés, temps des verbes et connecteurs imposés, etc.). Ainsi, le souci trop présent, mais au départ bien légitime, d'encadrer la production écrite des élèves pourrait entraver l'expression, la prise de risques et la créativité. Il pourrait, de plus, masquer le niveau de développement des élèves, ceux-ci n'étant alors pas amenés à puiser dans leurs propres connaissances pour construire du sens et de la

cohérence en écriture, et peu de place étant accordée à la discussion autour du texte à travers le processus de création et, ainsi, à l'analyse des représentations en cours d'écriture.

Ce souci d'encadrement, issu de préoccupations pédagogiques mais pouvant amener un effet inverse à celui escompté, ne peut être entièrement mis de côté. Il peut cependant être modulé, et ce, notamment à la lumière des travaux en didactique de l'écriture littéraire qui proposent à l'enseignant. un changement de posture face aux textes produits par les élèves. Dans cette perspective, l'enseignant est invité à passer d'une posture d'évaluateur à celle d'un lecteur (Sorin, 2005), à changer de regard (Coletta et Repellin, 2000), à considérer les productions des élèves comme des textes d'auteurs (Fabre-Cols, 2000; François, 2000; Sorin, 2005; Tauveron, 2002). Il est invité, en fait, sans négliger les aspects normés du texte, à apprendre à lire les productions des enfants, «...en devenant curieux des problèmes qui s'y inscrivent, des systèmes en construction qui s'y posent...» (Fabre-Coll, 2000:15).

Adoptée dans un cadre où il y a place pour l'analyse des représentations de l'élève, tant au plan de l'organisation du texte et de la cohérence qu'au plan de la syntaxe et de l'orthographe, dans un cadre où l'enfant est invité à prendre des risques en cours d'écriture et où l'adulte réfléchit avec lui, le soutient et le guide à partir du texte construit ou en construction en accueillant et en appréciant ses idées, son originalité, sa capacité de créer, cette posture pourrait permettre un soutien différencié, un soutien davantage situé dans la zone de proche développement de chacun.e. Or, il y a là un réel défi pour l'enseignant.e, qui doit, dans le contexte de la classe ordinaire, œuvrer auprès d'un grand nombre d'élèves et intervenir à la fois auprès de ceux rencontrant des difficultés en écriture et de ceux cheminant plus aisément.

2. Objectifs de recherche

Il convient certes de réfléchir autour de cette problématique afin de faire émerger des pratiques pédagogiques permettant de situer le niveau de développement en écriture et d'offrir un soutien constamment ajusté aux besoins de chacun des élèves de la classe, en difficulté ou non en écriture. Cette problématique est au cœur de notre recherche, qui a été réalisée aux 2^e et 3^e cycles du primaire. Ainsi, l'objectif général de cette recherche était d'expérimenter, en classe ordinaire, une approche pédagogique développementale s'appuyant sur les représentations et la créativité des enfants, qu'ils soient considérés en difficulté ou non en difficulté, et visant un soutien différencié tant sur le plan de la structure et de la cohérence du texte que sur les aspects d'ordre microstructural, et ce, en cours d'écriture de textes. Différentes visées plus spécifiques ont été ciblées et ont permis notamment : 1) de soutenir les enseignant.e.s dans la mise en oeuvre d'interventions et d'activités en écriture s'inscrivant dans cette perspective développementale et dans le développement de l'habileté à lire les conduites cognitives des enfants au regard de l'expression écrite; 2) d'examiner et de comparer le cheminement des élèves à différents temps de l'étude et dans des contextes d'écriture différents (avec et sans structure de texte prédéfinie), et mettre en lien les résultats selon le genre² des élèves et selon qu'ils sont identifiés comme étant en difficulté ou non en difficulté en écriture; 3) d'examiner la perception du sentiment de compétence et la motivation des élèves en écriture en portant ici aussi un regard sur les résultats selon le genre des élèves et selon qu'ils sont identifiés comme étant en difficulté ou non en difficulté en écriture.

² Notons que la différenciation et la mise en relation des résultats chez les deux genres répond à une demande du Programme d'action concertée, et que ces analyses ne sous-entendent aucunement l'existence d'une disparité innée entre les deux genres quant à leurs capacités scolaires.

PARTIE B - PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

La recherche réalisée est née de la nécessité de développer et d'expérimenter, en classe régulière, des pratiques pédagogiques en écriture pouvant s'adapter aux différents niveaux de développement et aux besoins spécifiques des élèves, qui doivent prendre en compte et gérer simultanément un grand nombre de composantes complexes. Elle a été réalisée dans un réel souci de collaboration et de partage de connaissances entre les milieux de pratique et le milieu universitaire.

L'analyse des données recueillies dans les différents temps de mesure a permis, en plus d'éclairer l'apport indéniable de la contribution des enseignant.e.s pour le déploiement de l'approche, de constater la progression des élèves dans les différentes composantes évaluées mais également de mettre en évidence leur capacité, sans qu'on leur donne une structure de récit prédéfinie par un plan, à élaborer leur propre schéma causal tout en gérant l'ensemble des composantes d'une production écrite, les récits produits dans ce contexte d'écriture étant de surcroît plus longs et plus littéraires que ceux écrits dans le contexte d'écriture avec une structure prédéfinie par un plan.

L'analyse des données a aussi permis de constater le haut niveau de motivation et le grand sentiment de compétence en écriture développés chez les élèves de notre étude comparativement à ce qui avait été relevé dans une étude réalisée dans le cadre de l'évaluation du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire (MELS, 2012). Les résultats très positifs retrouvés dans notre étude ont été constatés tant chez les garçons que chez les filles, et tant chez les élèves identifiés comme étant en difficulté que chez ceux identifiés comme n'étant pas en difficulté.

Ces résultats, qui mettent en évidence la nécessité d'élaborer des contextes d'écriture faisant émerger la créativité et le plaisir d'écrire chez les élèves tout en permettant de situer le réel niveau d'écriture de chacun, devraient rejoindre tant les décideurs et les gestionnaires que les intervenant.e.s directement impliqué.e.s dans les écoles et les formateurs et formatrices universitaires.

Le déploiement d'une telle approche développementale implique, d'une part, un questionnement important face aux pratiques actuelles et aux outils visant à évaluer les compétences en écriture (tant, à notre avis, en ce qui concerne les épreuves ministérielles qu'en ce qui concerne le matériel utilisé et les pratiques courantes dans les écoles) et, d'autre part, l'élaboration de structures et de modalités permettant de soutenir les enseignant.e.s dans le développement des pratiques pédagogiques proposées et menant progressivement au partage des expertises développées (voir les travaux d'A. Vanlint (2018) concernant l'appropriation de pratiques développementales en écriture et le développement professionnel). Ainsi, la pérennité et le développement de l'approche reposent grandement sur la volonté des décideurs et des gestionnaires, qui ont un rôle important à jouer dans le renouvellement des pratiques des équipes de travail œuvrant sur le terrain.

Il faut certes prendre en compte également que divers défis se posent au quotidien, dans les classes, face au déploiement de l'approche pédagogique développementale proposée, celle-ci exigeant notamment :

- Une grande ouverture face au renouvellement des pratiques pédagogiques;
- Une ouverture également face à un programme de formation continue portant sur le développement de pratiques développementales en écriture. Ce programme de

formation devrait être suivi tant par les conseillers et conseillères pédagogiques que par les enseignant.e.s et les orthopédagogues;

- Une collaboration davantage importante entre les intervenant.e.s d'une même école, de même qu'avec les conseillers et conseillères des commissions scolaires, et favorisant des situations de coenseignement (Tremblay, 2013);
- Une réorganisation de l'utilisation du temps de classe tout en respectant, bien entendu, les exigences ministérielles pour les différentes matières scolaires au programme. Bien que cela puisse paraître, à première vue, utopique de mettre les élèves en situation d'écriture au quotidien, ce n'est pas le cas si on s'ouvre au développement de projets interdisciplinaires rejoignant les intérêts des élèves et s'inscrivant dans les visées du programme ministériel;
- Une capacité à développer des projets interdisciplinaires utilisant les différents genres littéraires tout en mettant au premier plan, particulièrement au premier et au deuxième cycle, l'écriture de récits de fiction, une grande source de motivation en écriture pour les élèves du primaire car rejoignant leur univers ludique et imaginaire;
- Une capacité à entrer dans l'univers des enfants, ceux-ci se lançant dans une écriture créative mettant à profit leur imaginaire et leurs intérêts culturels et littéraires;
- Une grande connaissance de l'univers culturel et littéraire des élèves, ceux-ci exploitant, dans un tel contexte développemental, leur patrimoine fictionnel (Sorin, 2005);
- Une capacité à valoriser la prise de risques des élèves et à considérer l'erreur comme source d'apprentissage;
- Une capacité à lire les conduites cognitives des élèves et à s'appuyer sur leurs connaissances et leur représentations afin de permettre la construction de concepts

et l'élaboration de textes dans un contexte de discussion et de coconstruction, et ce, en vue d'une intervention située au juste niveau de développement de chacun.e (Vygotski, 1985/1934). Cette prise en compte des représentations et des connaissances de l'enfant ne suppose évidemment pas de mettre de côté les exigences du Programme de formation (Ministère de l'éducation du Québec, 2006), qui restent constamment en toile de fond de l'intervention. Elle implique cependant une souplesse et une ouverture face aux écrits des élèves, l'approche s'appuyant sur ce qui a été construit à l'oral. Pensons ici, par exemple, à l'utilisation du passé simple dans l'écriture de récits qui apparaît très tôt dans le cheminement scolaire, comme constaté dans cette recherche mais également dans des travaux antérieurs auprès d'élèves de 1^{re} et de 2^e année (Sirois et al., 2012), et qu'on retrouve à l'étude, dans le programme, seulement à partir du 3^e cycle du primaire. Dans le cadre de l'approche pédagogique proposée, les attentes des fins de cycles doivent être vues comme des seuils minimaux à viser et non comme des prescriptions rigides et immuables.

L'apport des formateurs et des formatrices universitaires et des enseignant.e.s accueillant des stagiaires nous apparaît par ailleurs central. L'appropriation, par les étudiant.e.s en formation initiale, de l'approche pédagogique proposée nécessite en effet une collaboration accrue entre tous les formateurs et formatrices, ce qui inclut, ainsi, tant les enseignant.e.s accueillant les stagiaires que les superviseur.e.s, les chargé.e.s de cours et les professeur.e.s.

Certes, le déploiement d'une telle approche est exigeant, ce qui peut affecter les efforts déployés pour en assurer la pérennité. Mais devant la difficulté à motiver les élèves en écriture, devant le sentiment d'incompétence de nombre d'entre eux, et devant la lourdeur, régulièrement soulevée par les enseignant.e.s, de la procédure

répétitive « plan-brouillon-propre » généralement privilégiée et déployée de façon peu itérative (qui entraîne une surcharge d'évaluations sommatives plutôt qu'une intervention régulière s'appuyant sur une évaluation continue des compétences des élèves), il apparaît certes essentiel que l'on se permette de mettre en œuvre des structures et des modalités qui soutiendront le développement de pratiques pédagogiques s'inscrivant dans une perspective développementale et permettant une intervention centrée, au cœur même de la classe, sur le niveau de développement de chacun des élèves, qu'il soit considéré, ou non, en difficulté en écriture. Ce qui apparaît aujourd'hui comme des embûches sont en fait des défis à relever, prometteurs de réussite scolaire pour tous.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Cette recherche-action a été réalisée auprès de groupes d'élèves de 2^e et 3^e cycles et d'enseignant.e.s de la région de Québec³. Les enseignant.e.s impliqué.e.s dans la recherche ont été soutenu.e.s dans le déploiement de l'approche pédagogique développementale par l'intermédiaire de visites hebdomadaires en classe et de rencontres, séminaires, discussions et échanges avec les chercheur.e.s et les assistantes de recherche⁴. L'écriture de récits de fiction, réalisée en classe dans un contexte de coconstruction suscitant la créativité de l'élève et de différenciation pédagogique visant une intervention au juste niveau de développement de chacun

³ Indice de milieu socioéconomique (ISME) de l'école concernée : 10.

⁴ Nous tenons à remercier les élèves et leurs parents, les enseignants.e.s et autres intervenant.e.s, les directions d'écoles de même que les responsables et les intervenant.e.s de la commission scolaire pour leur implication et leur précieuse collaboration tout au long de la recherche. Nous tenons également à remercier les étudiantes et professionnelles de recherche sans qui cette recherche n'aurait pu se déployer, qui ont travaillé avec rigueur afin d'assurer une constance dans l'intervention et la cueillette de données, et qui ont participé, pour certaines d'entre elles, à la coordination de la recherche, à la transcription, la classification et l'analyse des données de même qu'à la diffusion des résultats.

(élèves en difficulté ou non en difficulté), était au coeur de l'approche pédagogique déployée⁵. Aucun plan ou cadre de récit n'était proposé ou imposé. Les élèves étaient guidés dans l'élaboration du texte par la discussion avec l'adulte autour et à partir du texte construit ou en construction, et l'intervention visait toutes les composantes du texte.

Différentes données en lien avec les objectifs de la recherche ont été recueillies, tout au long de l'expérimentation, auprès des enseignant.e.s (entrevues et rencontres/séminaires vidéofilmés) et des élèves (questionnaire et entrevues vidéofilmées, production de textes sans structure prédéfinie et de textes avec structure prédéfinie par un plan, à différents temps de l'étude).

Nous rapportons ici les résultats de 34 élèves ayant pu être suivis du début à la fin de l'expérimentation (3^e à la 5^e année du primaire) et qui ont donc bénéficié des interventions tout au long de cette période. Ces 34 élèves (18 garçons, 16 filles) étaient répartis, à chacune des années scolaires, dans trois classes distinctes et ne se sont donc pas retrouvés d'emblée dans les mêmes groupes à travers ces trois années. 13 élèves (5 garçons et 8 filles) ont été identifiés comme étant en difficulté au début de l'expérimentation et 21 comme étant non en difficulté (13 garçons et 8 filles)⁶.

⁵ Bien que mettant l'écriture de récits au coeur de l'intervention, l'approche pédagogique déployée (Sirois et al, 2012), que l'on peut qualifier d'écriture créative guidée, permet d'intégrer l'écriture de différents genres textuels aux situations d'écriture élaborées, et ce, dans un contexte de mise en projet en lien avec les différentes matières scolaires.

⁶ L'analyse de contingence avec test du Chi-2 réalisée n'a pas montré de différence significative entre le pourcentage de garçons en difficulté et celui des filles en difficulté ($\chi^2(1)=1,77$; $p=0,18$).

PARTIE D - RÉSULTATS

La première partie de cette section permettra de présenter les principaux résultats de la recherche. Par la suite seront dégagés, à partir des résultats présentés, quelques conclusions et pistes de solution. Une dernière partie mettra ensuite en relief les principales contributions de nos travaux en termes d'avancement des connaissances.

1. Principaux résultats de la recherche

Cette section comporte trois sous-sections, les résultats rapportés se déclinant en fonction des trois objectifs spécifiques présentés plus haut.

1.1 Le déploiement de l'approche pédagogique au quotidien dans les classes et le soutien aux enseignant.e.s

Cette première sous-section permet d'examiner le déploiement de l'approche pédagogique dans les classes et le soutien donné aux enseignant.e.s (objectif spécifique #1). La recherche menée s'est inscrite dans un réel souci de collaboration et de partage de connaissances entre les enseignant.e.s des milieux de pratique et les chercheur.e.s universitaires. Les entrevues prévues à chacune des trois années de la recherche et les discussions réalisées à travers les différentes modalités de soutien déployées visaient la prise en compte des représentations, des questionnements et des préoccupations des enseignant.e.s au regard de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture, en vue d'arrimer l'approche pédagogique, au fil du déploiement de la recherche, aux besoins de soutien manifestés et aux pratiques pédagogiques de chacun.e.

Le déploiement de l'approche, qui s'est étendu sur trois années scolaires successives et qui a impliqué des ajustements dans l'organisation et la fréquence des périodes d'écriture, de même que dans les pratiques pédagogiques, a demandé une grande ouverture de la part du milieu scolaire et exigé une collaboration constante avec le milieu de la recherche, engagé notamment dans des séances hebdomadaires de coenseignement (Tremblay, 2013, 2010) avec les enseignant.e.s. Soulignons ici que, d'une année scolaire à l'autre, l'accueil a été très positif tant chez la direction de l'école que chez les enseignant.e.s, qui ont d'ailleurs demandé un suivi pour une seconde année, ce qui a pu être fait pour les enseignant.e.s de 3^e et de 4^e année mais non pour ceux et celles de 5^e année, l'étude prenant alors fin. La participation active, l'engagement et la capacité d'adaptation des enseignant.e.s ont certes contribué à la bonne marche du projet et aux résultats obtenus.

Plusieurs préoccupations ont émergé des entrevues initiales et des premiers séminaires réalisés à chacune des années scolaires. Ces préoccupations concernaient plus spécifiquement le déploiement et la mise en œuvre de l'approche pédagogique proposée dans la réalité quotidienne de la classe, la gestion des périodes d'écriture en classe, le soutien aux élèves en difficulté et l'évaluation des apprentissages. Les préoccupations concernant les aspects organisationnels ont fait l'objet de discussions dans la première partie de chacun des séminaires, la seconde étant dédiée à l'analyse de productions écrites et à des discussions permettant de réfléchir à l'ajustement des interventions à déployer auprès des élèves, en difficulté ou non en difficulté, afin de travailler au juste niveau de développement de chacun.

La créativité, l'expertise et la collaboration des enseignant.e.s ont soutenu le développement et le partage d'adaptations et d'outils permettant de surmonter les embûches organisationnelles rencontrées :

- Portfolios personnalisés par les enseignant.e.s selon les besoins du groupe-classe afin d'avoir accès aisément aux textes des élèves et permettant de les classer en trois sections (« textes en chantier », « textes complétés mais non prêts à être diffusés [non corrigés] », « textes prêts pour la diffusion »);
- Fiches individualisées remplies par les élèves permettant de suivre la production et le développement des récits (titre des récits, dates, faits seul ou en équipe de deux, etc.);
- Tableau de suivis mis à la disposition des différent.e.s intervenant.e.s permettant d'y inscrire le soutien donné aux élèves lors des séances d'écriture afin de s'assurer que tous en bénéficient de façon régulière et selon leurs besoins;
- etc.

Concernant l'intervention, qui visait à offrir en cours d'écriture de texte un soutien dans la zone de proche développement sur l'ensemble des composantes d'une production écrite, il est apparu que les enseignant.e.s des trois années scolaires sont plus rapidement et plus aisément intervenu.e.s dans la zone de proche développement des élèves concernant la macrostructure (structure et organisation du texte) du texte que la microstructure (syntaxe, orthographe, etc.). Pourtant, au début de l'expérimentation, le travail sur le texte dans le contexte développemental de l'étude semblait un défi beaucoup plus difficile à surmonter mais, rapidement, l'équipe a pris plaisir à réfléchir activement avec les élèves autour de l'organisation du texte, en cours d'écriture. Une intervention centrée sur les représentations des

élèves concernant les aspects microstructuraux du texte a été plus difficile à déployer en cours d'écriture : l'écart entre les représentations des deux milieux concernant l'enseignement et l'apprentissage des composantes liées à ces aspects a probablement contribué à cette difficulté rencontrée en cours d'expérimentation, en plus de la complexité de prendre en compte tous les aspects du texte en gérant parallèlement les séances d'écriture (voir aussi les travaux d'A. Vanlint, 2018).

Cette nécessaire mais exigeante gestion a probablement aussi contribué à la difficulté qu'ont eue la plupart des enseignant.e.s à déployer des séances d'écriture supplémentaires à celle déjà prévue avec l'équipe de recherche à chaque semaine, notamment en raison des embûches qu'ont rencontrées, malgré eux, les milieux scolaires pour dégager des ressources en orthopédagogie afin qu'elles puissent faire du coenseignement pendant ces séances, ce que tous souhaitaient et considéraient tout à fait pertinent. La plupart des enseignant.e.s ont aussi rapporté avoir eu de la difficulté à exploiter d'autres genres littéraires (notamment par l'insertion de différentes séquences textuelles ou par l'écriture de textes en parallèle) en lien avec les récits produits lors des séances d'écriture, bien que cela ait été prévu dans l'approche pédagogique déployée.

Enfin, soulignons que les enseignant.e.s, tout au long de l'expérimentation, ont rapporté aux assistantes de recherche et aux chercheur.e.s, apprécier pouvoir prendre le temps d'écrire avec les élèves, vivre très positivement cette expérience de coenseignement et de collaboration hebdomadaires, et mieux connaître le développement de leurs élèves en écriture grâce à l'approche déployée.

1.2 Résultats des élèves, à différents temps de l'étude, aux épreuves d'écriture réalisées avec ou sans structure de texte prédéfinie

Cette deuxième sous-section présente les résultats obtenus aux épreuves d'écriture de récits pour les trois temps de cueillette de données dans les deux contextes d'écriture, c'est-à-dire sans structure prédéfinie (sans SP, dans les tableaux) et avec structure prédéfinie (avec SP) par l'utilisation d'un plan à remplir préalablement à l'écriture du texte, et met également en lien les résultats selon le genre et selon l'identification des élèves comme étant en difficulté ou non en difficulté en écriture (objectif spécifique #2).

Le tableau 1 présente les moyennes et les écarts-types pour la longueur du texte (nombre de mots), de même que pour la proportion de subordonnées produites sur le nombre total de propositions et pour la proportion de mots comportant des erreurs orthographiques sur le nombre total de mots produits.

Tableau 1: Résultats pour tous les sujets aux différentes passations de l'écriture d'un récit (nombre de mots, % de subordonnées et % de mots erronés)

		Nombre de mots	% subordonnées	% mots erronés
		M (ET)	M (ET)	M (ET)
Début de l'étude	Sans SP	210 (176)	0,17 (0,08)	0,31 (0,10)
	Avec SP	112 (48)	0,17 (0,11)	0,30 (0,10)
Fin 3 ^e année	Sans SP	206 (113)	0,18 (0,08)	0,26 (0,10)
	Avec SP	137 (57)	0,18 (0,08)	0,26 (0,10)
Fin 5 ^e année	Sans SP	333 (277)	0,21 (0,09)	0,16 (0,08)
	Avec SP	223 (154)	0,21 (0,08)	0,18 (0,09)

Ce tableau montre que, pour chacun des temps de cueillette de données, les textes produits par les élèves étaient en moyenne plus longs quand il n'était pas demandé de remplir et d'utiliser un plan, c'est-à-dire quand une structure de récit prédéfinie par un plan comportant une présentation linéaire et figée des différentes composantes du récit (situation initiale, problème, tentatives d'action et solution) n'était pas proposée ou imposée. Des tests *t* pour échantillons appariés réalisés sur ces moyennes confirment que les différences entre les deux contextes d'écriture sont

significatives tant au début de l'expérimentation ($t(31)=3.27$; $p<0.01$) qu'en fin 3^e année ($t(31)=3.67$; $p<0.001$) et en fin 5^e année ($t(31)=3.23$; $p <0.01$).

Il n'y a cependant pas de différence significative entre les deux contextes d'écriture en ce qui concerne la proportion de subordonnées produites sur le nombre total de propositions et la proportion de mots erronés sur le nombre total de mots (Tableau (a), annexe 1). Ainsi, le contexte d'écriture sans structure prédéfinie a soutenu, tout autant que le second contexte, la production de subordonnées, et il n'a pas amené les élèves à effectuer davantage d'erreurs orthographiques. Notons par ailleurs que les ratios subordonnées/nombre total de propositions augmentent du début de l'expérimentation à la fin 5^e année et que les pourcentages de mots erronés sur le nombre total de mots, quant à eux, diminuent, et ce, dans les deux contextes d'écriture (voir les histogrammes de l'annexe 2 présentant les moyennes et la variance pour chacun de ces items).

Le tableau 2 présente les pourcentages d'élèves ayant pu produire un texte comportant les composantes d'un récit avec trame causale et quête du ou des protagonistes traversant celui-ci (Stein, 1988; Makdissi & Boisclair 2011), ainsi que les pourcentages d'élèves ayant utilisé adéquatement le passé simple⁷ pour le premier plan du récit.

Tableau 2: Résultats pour tous les sujets aux différentes passations de l'écriture d'un récit (structuration du récit, utilisation adéquate du passé simple)

		Structuration	Passé simple
		%	%
Début de	Sans SP	94%	47%
l'étude	Avec SP	97%	41%
Fin 3 ^e	Sans SP	94%	41%
année	Avec SP	100%	50%
Fin 5 ^e	Sans SP	94%	56%
année	Avec SP	100%	67%

⁷ La presque totalité des élèves ont utilisé le passé simple dans leurs récits mais nous ne considérons ici que les textes dans lesquels il y avait une constance et une bonne utilisation de ce temps de verbe dans le premier plan du récit.

Le tableau montre qu'à chacun des temps de cueillette de données, les élèves sont parvenus, avec l'utilisation d'un plan, à produire un texte comportant les composantes minimales d'un récit et dans lequel la trame causale et la quête du protagoniste traversent le récit. Le tableau montre également que, dans le contexte d'écriture sans structure prédéfinie, un pourcentage similaire d'élèves (la presque totalité) y est également parvenu. Une analyse plus fine des données a par ailleurs permis de constater que d'une cueillette de données à l'autre, ce ne sont pas les mêmes élèves qui n'y sont pas parvenus (début 3^e année : sujets #38 et #46; fin 3^e année : sujets #20 et #31; fin 5^e année : sujets #12 et #29). En ce qui concerne le passé simple, on constate qu'en 3^e année, il est adéquatement utilisé par 40 à 50% des élèves dans les deux contextes d'écriture (avec ou sans structure prédéfinie par un plan) et que ce pourcentage augmente en fin 5^e année (voir également les histogrammes à l'annexe 2). Les analyses de contingence avec tests de Chi-2 réalisées pour la structuration du récit et pour l'utilisation du passé simple ont montré que les différences entre les deux contextes d'écriture n'étaient significatives pour aucun des trois temps de cueillette des données (Tableau (b), annexe 1).

Le tableau 3 ci-dessous présente, selon le genre des élèves, les moyennes et les écarts-types pour la longueur du texte, les subordonnées et les erreurs orthographiques (voir également les histogrammes à l'annexe 3).

Tableau 3: Résultats pour les garçons/les filles aux différentes passations de l'écriture d'un récit (nombre de mots, % de subordonnées, % de mots erronés)

		Nombre de mots		% de subordonnées		% de mots erronés	
		Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
		M (ET)	M (ET)	M (ET)	M (ET)	M (ET)	M (ET)
Début de	Sans SP	227 (213)	188 (119)	0,17 (0,08)	0,17 (0,09)	0,31 (0,11)	0,30 (0,08)
l'étude	Avec SP	99 (45)	127 (47)	0,16 (0,11)	0,18 (0,11)	0,30 (0,09)	0,30 (0,11)
Fin 3 ^e année	Sans SP	198 (134)	216 (87)	0,17 (0,08)	0,20 (0,08)	0,26 (0,08)	0,25 (0,11)
	Avec SP	130 (65)	145 (48)	0,17 (0,09)	0,19 (0,08)	0,26 (0,08)	0,25 (0,11)
Fin 5 ^e année	Sans SP	269 (207)	406 (331)	0,21 (0,09)	0,21 (0,08)	0,17 (0,08)	0,16 (0,08)
	Avec SP	151 (56)	300 (188)	0,21 (0,09)	0,22 (0,07)	0,19 (0,10)	0,17 (0,10)

L'analyse de variance multivariée (MANOVA) réalisée sur ces moyennes indique une différence non significative entre les filles et les garçons ($Wilk's \lambda(18.12)=0.77$; $p=70$).

Le tableau 4 présente les pourcentages de garçons et de filles ayant pu produire un texte comportant les composantes d'un récit avec trame causale et quête du ou des protagonistes traversant celui-ci, ainsi que les pourcentages de garçons et de filles ayant utilisé adéquatement le passé simple pour le deuxième plan du récit (voir également les histogrammes de l'annexe 3).

Tableau 4: Résultats pour les garçons/les filles aux différentes passations de l'écriture d'un récit (structuration du récit, utilisation adéquate du passé simple)

		Structuration		Passé simple	
		Garçons	Filles	Garçons	Filles
		%	%	%	%
Début de	Sans SP	100%	86%	61%	29%
l'étude	Avec SP	100%	94%	50%	31%
Fin 3 ^e	Sans SP	94%	94%	33%	50%
année	Avec SP	100%	100%	56%	44%
Fin 5 ^e	Sans SP	100%	88%	67%	44%
année	Avec SP	100%	100%	77%	56%

Les analyses de contingence avec tests de Chi-2 n'ont pas montré de différences significatives entre les filles et les garçons (tableau (c), annexe 1).

L'ensemble de ces analyses montre que, lors des épreuves d'écriture et à chacun des trois temps de cueillette de données, les élèves de notre étude sont parvenus à produire de plus longs récits bien structurés quand on ne leur a pas imposé de plan préalable à l'écriture et qu'on leur a permis d'élaborer leur propre schéma causal. Des résultats semblables avaient d'ailleurs été obtenus dans des travaux antérieurs réalisés auprès d'élèves de 1^{re} et 2^e année (Sirois & al, 2012). Par ailleurs, le contexte d'écriture sans structure prédéfinie a soutenu, tout autant que le second contexte, la production de subordonnées et l'utilisation du passé simple, et il n'a pas amené les

élèves à effectuer davantage d'erreurs orthographiques⁸, et ce, même s'ils devaient gérer l'ensemble de ces composantes tout en structurant eux-mêmes leurs récits.

Dès le début de l'expérimentation de l'approche, et pendant trois années scolaires successives, les élèves de l'étude ont pu bénéficier, minimalement une fois par semaine, de séances d'écriture guidée s'appuyant sur cette capacité à structurer un récit et prenant en compte leurs représentations et leur créativité. En plus du travail réalisé, en cours d'écriture, sur l'ensemble des autres composantes d'une production écrite (syntaxe, ponctuation, orthographe, délimitation de paragraphe, etc.), ils étaient soutenus dans l'élaboration de leurs textes, de structures variées (avec opposition ou multiplication épisodique par exemple)⁹. L'attention portée sur l'élaboration du texte visait notamment à s'assurer de la cohérence et de la cohésion (Vandendorpe, 1996) à travers l'ensemble du récit et à éviter l'utilisation « artificielle » des termes liés aux composantes du récit et pouvant induire une structure de récit unique et figée.

Or, nous avons retrouvé, dans plusieurs textes produits lors des cueillettes de données, des énoncés reprenant ces termes induisant artificiellement la structure du récit, comme dans les exemples qui suivent :

Exemple 1 : (L'enfant raconte ici l'histoire d'un dinosaure immortel qui, alors qu'il se gambadait dans la forêt les yeux fermés, ouvre les yeux et s'aperçoit qu'il s'est perdu :) *« Il ne s'avait pas quoi faire! Alors, Chikamonga essaya une tentative. De chercher un autre chemin. (...) Chikamonga avait essayer la tentative mais vous savez quoi? Sa n'avait pas marcher. ☹ Chikamonga essaya encore une nouvelle tentative. Mais cette tentative risque de briser ses cors vocals. Chikamonga cria: « Au secours! Au secours! Aidez-moi! (Sujet 27, fin 3^e année, extrait du texte produit avec structure prédéfinie).*

⁸ Des analyses concernant les types de subordonnées produites et la profondeur des enchâssements de ces subordonnées seront menées ultérieurement afin de voir s'il y a des différences sur ces plans entre les deux contextes d'écriture. Des analyses seront également réalisées concernant les types d'erreurs orthographiques produites.

⁹ Des analyses plus approfondies des structures de récits produites lors des épreuves sont en cours et feront l'objet de publications ultérieures.

Exemple 2 : (L'enfant raconte ici l'histoire d'un bébé lion qui est perdu dans la forêt à Paris et qui se fait capturer par un très méchant chasseur :) « *Le lion voulait se déprendre et il essaya de le manger. Le lion ne pouvait pas manger le chasseur parce que il n'a pas assez de dents. La deuxième tentative pour le bébé lion il cria à ses parents le chasseur veut me manger et dit vien me sauver le plus vite possible s.v.p. » (Sujet 20, fin 5^e année, extrait du texte produit avec structure prédéfinie).*

Exemple 3 : (L'enfant raconte ici l'histoire de deux elfes qui habitaient un village tranquille dans une forêt lointaine. Un jour, des ogres attaquent le village d'elfes et détruisent les maisons. Les elfes essaient alors de faire peur aux ogres :) « *Les ogres détruisent leur maison les elfes essaient de leur faire peur mais il ne réussit pas à faire peur au ogre mais il n'aurait pu mais il ne réussit pas à faire peur au ogre car il n'a pas peur. Sana pas fonctionner parce que il ne peut pas dormir. Il essaie de protéger leur maison pour pas qu'il détruisse leur maison mais sa marche pas » (Sujet 35, fin 3^e année, extrait du texte produit avec structure prédéfinie).*

Nous avons, en fait, retrouvé cette particularité dans 8,82% des textes produits avec un plan préalable en fin 3^e année, dans 38,24% des textes produits dans le même contexte en fin 3^e année (n=13) et dans 21,21% de ceux produits, toujours dans le même contexte, en fin 5^e année (n=7), mais non dans les textes produits sans structure prédéfinie par l'utilisation d'un plan.

Par ailleurs, nous avons relevé des situations où les élèves, bien que parvenant à écrire des récits bien structurés et souvent empreints de riches formulations littéraires dans le contexte d'écriture sans structure préalablement définie, ont produit des récits avec plans préalablement remplis qui sont en fait des reprises presque intégrales des énoncés produits dans ces plans et qui semblent «privés» de l'élan créatif des élèves. Les textes suivants (tableaux 5 à 8) illustrent cette problématique, souvent relevée par ailleurs dans le milieu scolaire par les enseignants. Notons que les textes reproduits dans les tableaux 5 et 6 ont été écrits par un élève non en difficulté en écriture (sujet #32) et que ceux se trouvant dans les tableaux 7 et 8 (sujet 41) l'ont été par un élève identifié comme étant en difficulté. Pour chacun de ces deux élèves, nous présentons d'abord, côte à côte dans un premier tableau, les récits produits dans les deux contextes d'écriture (sans et avec structure préalablement définie) et, par la suite, nous présentons, dans un second tableau, le plan du récit tel que rempli

par l'élève et dans lequel nous avons inscrits, sous les composantes du récit et en vue de faciliter la comparaison, les énoncés du texte produit à partir de ce plan.

Exemple 1 : Textes produits par un élève non en difficulté en écriture

Récit produit sans structure prédéfinie par un élève non en difficulté en écriture (sujet # 32, fin 3 ^e année)	Récit produit avec structure prédéfinie par un élève non en difficulté en écriture (sujet # 32, fin 3 ^e année)
<p>La forêt protectrice</p> <p>Il était une fois, dans une forêt enchantée un bébé licorne. Sa mère ne voulait pas qu'elle sorte de la forêt parce qu'il y avait des méchants Ogres. Elle n'arrêtait jamais de lui dire alors que Lila (le bébé licorne) voulait sortir pour explorer. Aujourd'hui, c'est l'anniversaire de Lila. Elle a eu deux ans. Elle était vraiment épuiser de rester dans la forêt et de ne pas sortir donc, elle parti avec son petit baluchon sur le dos pour explorer dehors. Aussitôt qu'elle passa le dernier arbre de toute la forêt un ogre bondit sur elle pour le casse croute. Lila cria de toute ses force:</p> <p>-HIIIIIIIIII!!</p> <p>Sa mère l'entendit comme si elle était juste a côté d'elle. Elle courut à son secours et la ramena dans la forêt. Lila ne parti plus jamais en dehors de la forêt. Elles vécutent heureuses jusque à la fin des temps.</p> <p>Fin</p>	<p>Il était une fois, dans une forêt lointaine, une sirène nommée Agua qui se premenais sous forme humaine. Elle rentra chez elle à vingh trois heures pille. Aussitôt, elle fut banit du village parce qu'elle n'a pas respecter le couvre feu. Elle esséya de s'excuser mais sa reine ne voulut rien savoir parce que une sirène banit du village ne peut pas revenir. Elle lui offert un cadeau mais ça n'a pas marcher non plus. Elle chanta une chanson exprès pour elle et exepsionnement, elle accepta. Elle vécure heureuse pour l'éternité dans son royaume de sirène.</p> <p>fin</p>

Tableau 6: Plan et récit produits avec structure prédéfinie par un élève (sujet 32) non en difficulté

Il était une fois, dans une forêt lointaine,	
Quel est ton personnage principal ?	Agua la sirène (une sirène nommée Agua qui se premenais sous forme humaine.)
Quel problème rencontre ton personnage?	Elle se promena dans la forêt (sous forme humaine) et elle rentra chez elle dans la mère. Le lendemain, elle fut banit du village parce qu'elle écouter une des règles la plus importante : respecter le couvre feu (Elle rentra chez elle à vingh trois heures pille. Aussitôt, elle fut banit du village parce qu'elle n'a pas respecter le couvre feu.)
Ton personnage effectuera deux tentatives d'action pour résoudre son problème.	
Quelle est la première tentative de ton personnage pour résoudre son problème?	Elle voulut s'excuser mais, ça n'a pas marcher. (Elle esséya de s'excuser mais sa reine ne voulut rien savoir)
Pourquoi cette tentative n'a-t-elle pas fonctionné?	parce que une sirène banit du village ne peut pas revenir. (Parce que une sirène banit du village ne peut jamais revenir.)
Quelle est la deuxième tentative de ton personnage pour résoudre son problème?	Elle offre un cadeau à sa reine mais, ça n'a pas marcher non plus. (Elle lui offert un cadeau mais ça n'a pas marcher non plus)
Quelle est la solution au problème de ton personnage?	Elle chante une chanson à sa reine et exepsionnement, elle accepta qu'elle revienne. (Elle chanta une chanson exprès pour elle et exepsionnement, elle accepta)
Comment ton histoire se termine-t-elle?	Elle vécure heureuse pour l'éternité! (Elle vécure heureuse pour l'éternité dans son royaume de sirène.)

Voici maintenant ci-dessous le deuxième exemple, qui comporte, comme dit plus haut, des textes produits par un élève considéré en difficulté en écriture.

Exemple 2 : Textes produits par un élève en difficulté en écriture

Tableau 7: Récits produits sans et avec structure prédéfinie par un élève en difficulté en écriture

Récit produit sans structure prédéfinie par un élève en difficulté en écriture (sujet # 41, fin 3 ^e année)	Récit produit avec structure prédéfinie par un élève en difficulté en écriture (sujet # 41, fin 3 ^e année)
<p>La forêt enchantée.</p> <p>Il était une fois, dans une forêt enchantée, il avait une princesse qui se baladaie avec le roi. Et elle était heureuse mais tout-à-coup la princesse avait vue un ogre qui voulait la trapé et le chevalié est venu au secours de la princesse. La princesse avait eu peur de l'ogre. Et le roi voulait plus que la princesse va dans la forêt enchantée mais la princesse aimait beaucoup la forêt enchantée. La renne elle voulait que la princesse se trouve un prince mais la princesse était pas dacor pour ce marié avec un prince. Mais la princesse elle était aubligé de ce marié avec un prince. Il ne restais pas beaucoup de temp pour ce trouver un prince pour la princesse. Et quant le prince a vue la princesse il a tomber amoureux de la princesse. Et aussi la princesse a tomber amoureux du prince. La princesse et le prince a déssidé de ce marié enssanble. Et il on vécue une belle vie enssanble. Dans la forêt enchantée il avait plus de monstre. Et il on faite une fête après le mariage de la princesse et du prince. Il on faiter dans le royaume du prince et de la princesse. Le roi et la renne on vécue aussi un beau maument enssanble. Il on invité a'la fête tout la famille et les chevaliers, les licornes et les chevaux magique.</p> <p>Fin</p>	<p>Il était une fois, dans une forêt lointaine... un magicien qui voulait faire de la magie mais il n'avait pas de baguette pour faire de la magie. Mes le problème pour avoir la baguette le magicien pourrait allée voir chez la fée pour avoir la baguette mais il avait un sistaime de larme. Et là le sistaime de larme a sonner et le magicien c'est faite prendre par la fée. La solussion des fées pourrais donner la baguette mais la baguette était très préssieuse et très magique. Les fées appris une déssision de donner la baguette au magicien et le magicien était très content et il pouvait faire de la magie.</p>

Tableau 8: Plan et récit produits avec structure prédéfinie par un élève en difficulté en écriture

Il était une fois, dans une forêt lointaine,	
Quel est ton personnage principal ?	Un magicien <i>(...un magicien)</i>
Quel problème rencontre ton personnage?	Un magicien qui veut faire de la magie mais il n'avait pas de baguette pour faire de la magie. <i>(qui voulait faire de la magie mais il n'avait pas de baguette pour faire de la magie.)</i>
Ton personnage effectuera deux tentatives d'action pour résoudre son problème.	
Quelle est la première tentative de ton personnage pour résoudre son problème?	Le magicien pourrait allée voir chez la fée pour avoir une baguette mais il y a un sistaime de larme. <i>(Mes le problème pour avoir la baguette le magicien pourrait allée voir chez la fée pour avoir la baguette mais il avait un sistaime de larme.)</i>
Pourquoi cette tentative n'a-t-elle pas fonctionné?	Parce que chez les fée il y a un sistaime de larme et le magicien c'est faite prendre par les fées. <i>(Et là le sistaime de larme a sonner et le magicien c'est faite prendre par la fée.)</i>
Quelle est la deuxième tentative de ton personnage pour résoudre son problème?	Les fées pourrait donner la baguette mais la baguette pour les fées c'est très praissieux.
Quelle est la solution au problème de ton personnage?	Le magicien a besoin de la baguette mais la baguette est très préssieuse et très magique. <i>(La solussion des fées pourrais donner la baguette mais la baguette était très préssieuse et très magique.)</i>
Comment ton histoire se termine-t-elle?	Les fées a déssider de donner la baguette et le magicien était trèt content et il pouvait faire de la magie. <i>(Les fées appris une déssision de donner la baguette au magicien et le magicien était très content et il pouvait faire de la magie.)</i>

Ainsi, non seulement les élèves ont produit de façon générale des textes plus courts et moins élaborés dans le contexte d'écriture avec structure prédéfinie par l'utilisation

d'un plan que dans le contexte sans structure prédéfinie, mais on a relevé des éléments stéréotypés dans le premier contexte, et non dans le second. Il convient maintenant d'examiner plus spécifiquement la situation des élèves identifiés comme ayant des difficultés en écriture.

Le tableau 9 présente les moyennes et les écarts-types pour la longueur du texte, les subordonnées et les erreurs orthographiques, selon que les élèves ont été identifiés comme ayant des difficultés ou non en écriture.

Tableau 9: Résultats pour les élèves identifiés en difficulté/non difficulté aux différentes passations de l'écriture d'un récit (nombre de mots, % de subordonnées, % de mots erronés)

		Nombre de mots		% de subordonnées		% de mots erronés	
		Difficulté	Non difficulté	Difficulté	Non difficulté	Difficulté	Non difficulté
		M (ET)	M (ET)	M (ET)	M (ET)	M (ET)	M (ET)
Début de l'étude	Sans SP	149 (105)	247 (202)	0,15 (0,09)	0,18 (0,08)	0,35 (0,10)	0,28 (0,09)
	Avec SP	91 (28)	124 (53)	0,15 (0,09)	0,18 (0,12)	0,34 (0,10)	0,27 (0,09)
Fin 3 ^e année	Sans SP	191 (103)	216 (120)	0,16 (0,07)	0,19 (0,08)	0,32 (0,10)	0,22 (0,07)
	Avec SP	113 (37)	152 (63)	0,16 (0,07)	0,19 (0,09)	0,31 (0,10)	0,22 (0,08)
Fin 5 ^e année	Sans SP	368 (374)	312 (204)	0,20 (0,08)	0,22 (0,09)	0,21 (0,07)	0,13 (0,07)
	Avec SP	270 (223)	193 (78)	0,19 (0,07)	0,23 (0,09)	0,23 (0,08)	0,14 (0,09)

L'analyse de variance multivariée (MANOVA) réalisée sur ces moyennes a permis d'observer une tendance ($Wilk's \lambda(18.12)=2.21; p=0.08$). L'analyse de variance (ANOVA) ensuite réalisée sur chacun des items a permis d'observer des différences significatives pour la longueur du texte dans le contexte d'écriture de récit avec structure prédéfinie au début de l'expérimentation ($F(1.29)=4.40; p<0.05$) et en fin 3^e année ($F(1.29)=5.16; p<0.05$), les élèves en difficulté produisant des récits plus courts que leurs pairs non en difficulté dans ce contexte encadré. Des différences significatives entre les élèves en difficulté et leurs pairs non en difficulté ont également été relevées pour le pourcentage d'erreurs orthographiques dans le contexte d'écriture avec structure prédéfinie au début de l'expérimentation ($F(1.29)=5.11; p<0.05$), de même que dans les deux contextes d'écriture en fin 3^e année (Contexte sans structure prédéfinie : $F(1.29)=12.48; p<0.001$; Contexte avec

structure prédéfinie : $F(1.29)=8.05$; $p<0,01$) et en fin 5^e année (Contexte sans structure prédéfinie : $F(1.29)=6.53$; $p<0.05$; Contexte avec structure prédéfinie : $F(1.29)=8.82$; $p<0.01$).

Le tableau 10 présente les pourcentages d'élèves en difficulté ou non en difficulté ayant pu produire un texte comportant les composantes d'un récit avec trame causale et quête du ou des protagonistes traversant celui-ci, ainsi que les pourcentages de ceux ayant utilisé adéquatement le passé simple pour le deuxième plan du récit.

Tableau 10: Résultats pour les élèves identifiés en difficulté/non difficulté aux différentes passations de l'écriture d'un récit (structuration du récit, utilisation adéquate du passé simple)

		Structuration		Passé simple	
		Difficulté	Non difficulté	Difficulté	Non difficulté
		%	%	%	%
Début de l'étude	Sans SP	83%	100%	17%	65%
	Avec SP	92%	100%	23%	52%
Fin 3 ^e année	Sans SP	85%	100%	8%	62%
	Avec SP	100%	100%	23%	67%
Fin 5 ^e année	Sans SP	85%	100%	46%	62%
	Avec SP	100%	100%	54%	75%

Les analyses de contingence avec tests de Chi-2 ont montré des différences significatives entre les élèves en difficulté et leurs pairs non en difficulté en ce qui concerne l'utilisation du passé simple dans le contexte sans structure prédéfinie au début de l'expérimentation ($\chi^2(1)=7.04$; $p<0.01$) et en fin 3^e année ($\chi^2(1)=9.74$; $p<0.01$) ainsi que dans le contexte avec structure prédéfinie en fin 3^e année ($\chi^2(1)=6.10$; $p<0.01$). On ne constate cependant plus de différence significative dans l'utilisation de ce temps de verbe en fin 5^e année, et ce, tant dans le contexte sans structure prédéfinie ($\chi^2(1)=0.81$; $p=0.37$) que dans celui avec structure prédéfinie ($\chi^2(1)=1.59$; $p=0.21$), les élèves en difficulté ayant rattrapé les élèves non en difficulté. L'histogramme ci-bas (figure 1), qui présente les pourcentages et la variance aux différents temps de mesures, permet d'illustrer cette importante

progression des élèves en difficulté concernant l'utilisation adéquate du passé simple pour le deuxième plan du récit entre la 3^e et la 5^e année.

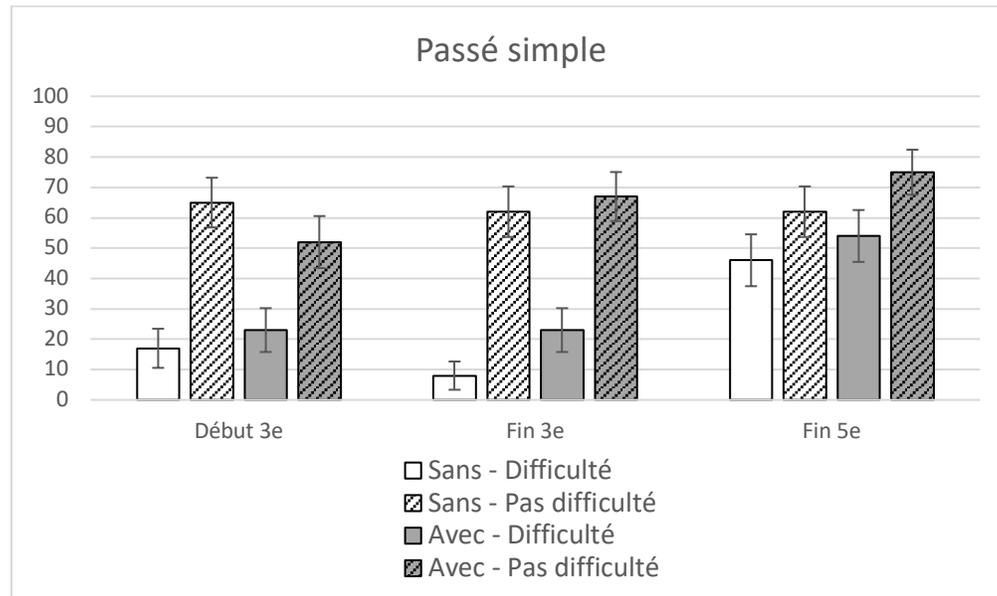


Figure 1 : Histogramme, utilisation adéquate du passé simple dans le récit

Cet histogramme illustre l'aisance dans l'utilisation de ce temps de verbe que les élèves en difficulté ont particulièrement développée entre la fin de la 3^e année et la fin de la 5^e année.

En somme, on constate que, malgré des écarts avec leurs pairs sur certaines mesures, les élèves en difficulté, comme leurs pairs non en difficulté, ont progressé sur l'ensemble des items évalués (figure 1 et figures 2 à 5).

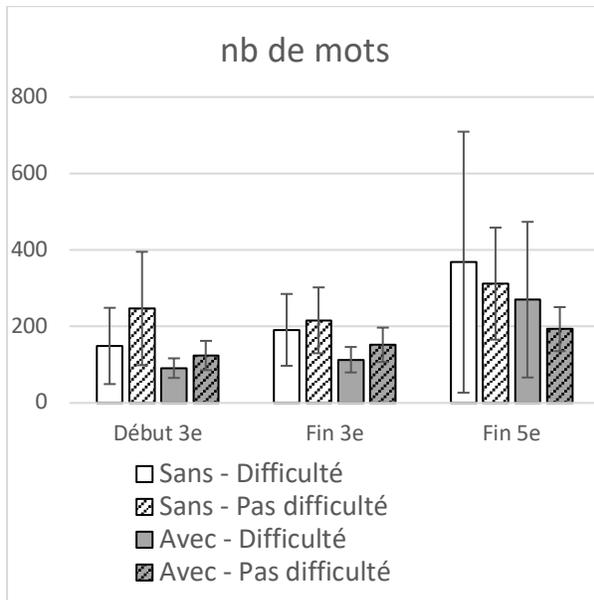


Figure 2 : Histogramme, nombre de mots

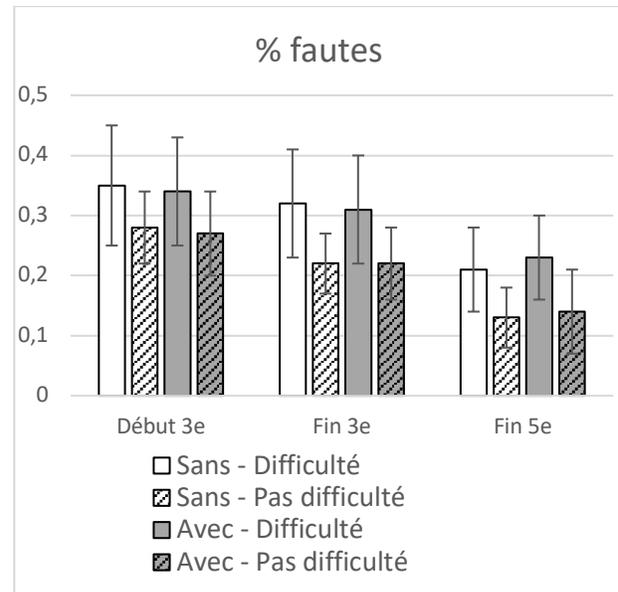


Figure 3 : Histogramme, pourcentage d'erreurs orthographiques

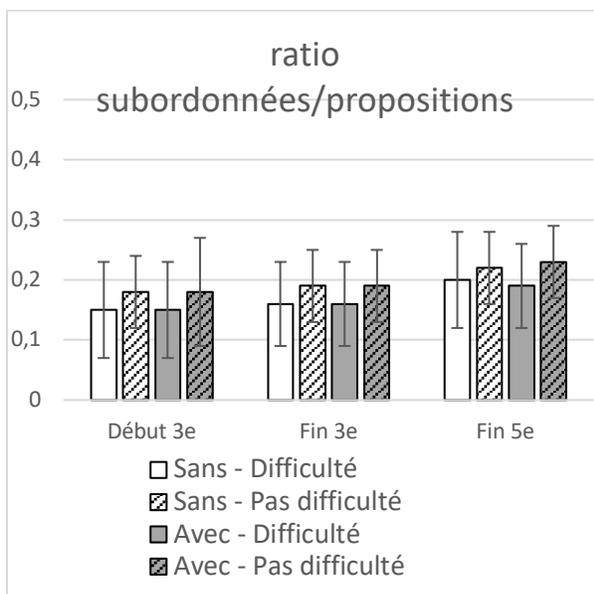


Figure 4 : Histogramme, proportion de subordonnées

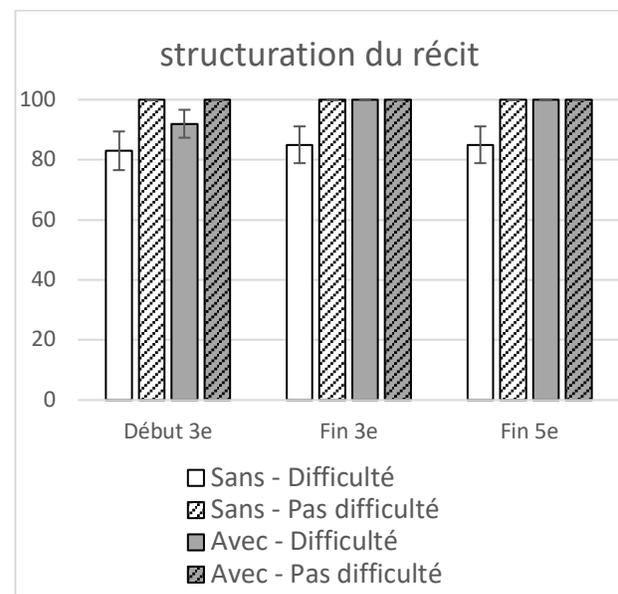


Figure 5 : Histogramme, structuration du récit

En fait, les élèves en difficulté ne sont pas davantage soutenus par l'utilisation d'un plan préalablement rempli avant l'écriture du récit que ne le sont leurs pairs. Dans le contexte sans structure prédéfinie, ils ont, comme leurs pairs, produit de plus longs textes. Ce contexte exigeait qu'ils élaborent leur propre schéma causal tout en gérant l'ensemble des composantes et ils y sont parvenus, ne se distinguant pas de leurs

pairs non en difficulté sur la structuration du récit. Ils ont également produit autant de subordonnées que leurs pairs. Bien qu'ils aient fait, tout au long de l'expérimentation de l'approche, davantage d'erreurs orthographiques que leurs pairs non en difficulté, ils ont progressé entre le début de la 3^e année et la fin de la 5^e année, faisant même moins d'erreurs orthographiques dans le contexte sans structure prédéfinie que dans le contexte avec plan préalablement rempli.

Loin d'être soutenus par l'utilisation préalable d'un plan rempli avant l'écriture du récit, certains élèves en difficulté semblent même amenés davantage que leurs pairs non en difficulté à produire, dans ce contexte, des récits structurés de façon « artificielle » par les termes liés aux composantes du récit. En effet, parmi les treize textes produits ainsi en fin 3^e année, huit ont été écrits par des élèves en difficulté (i.e. 61,54% des textes écrits par ces élèves) et parmi ceux relevés en fin 5^e année (n=7), six l'ont aussi été par ces élèves rencontrant des difficultés en écriture (46,15 % des textes écrits par ces élèves), dont cinq écrits par les mêmes élèves, aux deux temps. Or, rappelons que ni ces élèves ni leurs pairs, en difficulté ou non, n'ont produit, dans le contexte d'écriture sans structure prédéfinie, des textes comportant ces termes métalinguistiques. D'autres analyses permettront ultérieurement d'examiner davantage en profondeur la structure des textes produits dans les deux contextes d'écriture.

1.3 La perception du sentiment de compétence et la motivation des élèves

Cette troisième sous-section présente les données recueillies à la fin du 2^e cycle du primaire et à la fin de l'expérimentation de l'approche en fin 5^e année concernant la perception du sentiment de compétence et la motivation à écrire des textes (objectif

spécifique #3). Les énoncés présentés aux élèves sont tirés d'un questionnaire utilisé par le Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans le cadre de l'évaluation du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire (2008), qui a permis d'analyser le rapport à la lecture et à l'écriture d'un échantillon consistant d'élèves de fin 4^e année et de fin 6^e année. Les résultats à ce questionnaire ont fait l'objet d'un rapport publié en 2012 (MELS, 2012).

L'analyse des réponses des élèves concernant, d'une part, leur perception d'eux-même en tant que scripteur.e (« J'écris bien ») et, d'autre part, leur motivation à écrire des textes (« J'aime écrire des textes ») est présentée dans le tableau 11 pour la fin du 2^e cycle et dans le tableau 12 pour la fin 5^e année. La répartition des réponses est mise en lien avec celle du MELS (2012).

Tableau 11: Perception du sentiment de compétence et motivation à l'égard de l'écriture à la fin du 2^e cycle (Filles/Garçons)

		J'écris bien		J'aime écrire des textes	
		Entièrement ou plutôt d'accord	Pas vraiment ou pas du tout d'accord	Entièrement ou plutôt d'accord	Pas vraiment ou pas du tout d'accord
Élèves de l'étude N=34	Tous les élèves	85,29% (29/34)	14,71% (5/34)	91,18% (31/34)	8,82% (3/34)
	Filles	81,25% (13/16)	18,75% (3/16)	87,5% (14/16)	12,5% (2/16)
	Garçons	88,88% (16/18)	11,12% (2/18)	94,44% (17/18)	5,56% (1/18)
MELS (2009) N=1322	Tous les élèves	78,6%	21,4%	69,9%	30,1%
	Filles	88,6%	11,4%	79,9%	20,1%
	Garçons	68,9%	31,1%	60,3%	39,7%

Tableau 12: Perception du sentiment de compétence et motivation à l'égard de l'écriture au 3^e cycle (Filles/Garçons)

		J'écris bien		J'aime écrire des textes	
		Entièrement ou plutôt d'accord	Pas vraiment ou pas du tout d'accord	Entièrement ou plutôt d'accord	Pas vraiment ou pas du tout d'accord
Élèves de l'étude N=32	Tous les élèves	93,75% (30/32)	6,25% (2/32)	84,38% (27/32)	15,62% (5/32)
	Filles	93,75% (15/16)	6,25% (1/16)	81,25% (13/16)	18,75% (3/16)
	Garçons	93,75% (15/16)	6,25% (1/16)	87,50% (14/16)	12,5% (2/16)
MELS (2009) N=1352	Tous les élèves	69,7%	30,3%	63%	37%
	Filles	78,8%	21,2%	72,5%	27,5%
	Garçons	60,6%	39,4%	53,5%	46,5%

La répartition des réponses dans ces deux tableaux montre qu'une proportion importante d'élèves ayant bénéficié de l'approche pédagogique se perçoivent comme de bons scripteurs à la fin du 2^e cycle (85,29%) et que ce sentiment de compétence est encore plus élevé en fin 5^e année (93,75%). Ces résultats sont à l'inverse de ceux obtenus par le MELS qui relevait respectivement des taux de 78,6% et de 69,7%, ce qui semble ici révéler un sentiment de compétence moins élevé au 3^e cycle qu'au 2^e cycle. Concernant la motivation à écrire, les pourcentages obtenus dans notre étude à la fin du 2^e cycle et en fin 5^e année sont respectivement de 91,18% et de 84,38%, alors que ceux obtenus par le MELS sont de 69,9% et de 63%. Bien que les données pour le 3^e cycle n'aient pas été recueillies à la fin de la même année scolaire (en fin 5^e année dans notre étude et en fin 6^e dans celle du MELS), la tendance à la hausse du sentiment de compétence et les pourcentages élevés, malgré une légère baisse en fin 5^e année, concernant la motivation à écrire chez les élèves ayant bénéficié de l'approche pédagogique expérimentée, laisse entrevoir un apport important de celle-ci sur les deux aspects évalués. Cet apport semble particulièrement important chez les garçons comme l'illustre, dans les mêmes tableaux, la répartition des réponses selon le genre des élèves, 88,88% des garçons ayant bénéficié de l'approche disant se sentir compétents en écriture en fin 4^e année (MELS : 68,9%) et 94,44% disant aimer écrire des textes (MELS : 60,3%). En fin 5^e année, encore 93,75% des garçons de notre étude disent se sentir compétents en écriture (MELS : 60,6% en fin 6^e année) et 87,50% disent aimer écrire des textes (MELS : 53,5% en fin 6^e année). Enfin, la répartition des réponses des filles illustre également l'apport de l'approche chez celles-ci, les pourcentages obtenus étant plus élevés que ceux obtenus dans l'étude

du MELS pour le sentiment de compétence en fin 5^e année et pour la motivation à écrire en fin 2^e cycle et en fin 5^e année.

Les tableaux qui suivent mettent en lien la répartition des réponses des élèves de notre étude selon qu'ils soient considérés en difficulté ou non en difficulté.

Tableau 13: Perception du sentiment de compétence et motivation à l'égard de l'écriture à la fin du 2^e cycle (En difficulté/Non en difficulté)

		J'écris bien		J'aime écrire des textes	
		Entièrement ou plutôt d'accord	Pas vraiment ou pas du tout d'accord	Entièrement ou plutôt d'accord	Pas vraiment ou pas du tout d'accord
Élèves de l'étude N=34	Tous les élèves	85,29% (29/34)	14,71% (5/34)	91,18% (31/34)	8,82% (3/34)
	En difficulté	69,23% (9/13)	30,77% (4/13)	84,62% (11/13)	15,38% (2/13)
	Non en difficulté	95,24% (20/21)	4,76% (1/21)	95,24% (20/21)	4,76% (1/21)

Tableau 14: Perception du sentiment de compétence et motivation à l'égard de l'écriture au 3^e cycle (En difficulté/Non en difficulté)

		J'écris bien		J'aime écrire des textes	
		Entièrement ou plutôt d'accord	Pas vraiment ou pas du tout d'accord	Entièrement ou plutôt d'accord	Pas vraiment ou pas du tout d'accord
Élèves de l'étude N=32	Tous les élèves	93,75% (30/32)	6,25% (2/32)	84,38% (27/32)	15,62% (5/32)
	En difficulté	92,31% (12/13)	7,69% (1/13)	84,62% (11/13)	15,38% (2/13)
	Non en difficulté	94,74% (18/19)	5,26% (1/19)	84,21% (16/19)	15,79% (3/19)

Alors qu'en fin 4^e année, 69,23% des élèves en difficulté disait bien écrire comparativement à 95,24% des élèves non en difficulté, les pourcentages se rejoignent en fin 5^e année (92,31% des élèves en difficulté versus 94,74% des élèves non en difficulté). Par ailleurs, concernant la motivation à écrire, les pourcentages sont élevés tant chez les élèves en difficulté que chez ceux non en difficulté, et ce, aux deux temps de cueillette de données. Bien qu'une baisse de pourcentage d'élèves non en difficulté disant aimer écrire est constatée chez ceux-ci entre la fin 4^e

(95,24%) et la fin 5^e année (84,21%), les différents pourcentages obtenus chez les deux groupes restent élevés, se situant tous au-dessus de 84%.

Les résultats obtenus dans notre étude concernant le sentiment de compétence et la motivation en écriture seront, dans le cadre d'analyses ultérieures, approfondis par une mise en lien avec les entrevues réalisées avec les élèves.

2. Conclusion

Le déploiement de l'approche a exigé une grande ouverture de la part du milieu scolaire et une collaboration constante avec le milieu de la recherche. La capacité d'innovation et d'adaptation des enseignant.e.s, leur engagement et leur participation soutenue ont contribué à faciliter la mise en place et la constance du soutien qui leur était offert de façon hebdomadaire, de même que le déploiement de l'approche dans le quotidien de la classe en vue d'une intervention adaptée au juste niveau de développement de chaque élève (objectif # 1). Les résultats obtenus par cette collaboration sont éloquentes. L'analyse des données recueillies à différents de l'étude auprès des élèves a permis de constater la progression de ceux-ci dans les différentes composantes évaluées, mais également de mettre en évidence leur capacité, sans qu'on leur ait proposé une structure de récit prédéfinie par un plan avant l'écriture du texte, à élaborer leur propre schéma causal tout en gérant l'ensemble des composantes d'une production écrite (objectif 2), les récits produits dans ce contexte d'écriture étant de surcroît plus longs et plus littéraires que ceux écrits dans le contexte d'écriture avec une structure prédéfinie par un plan. Par ailleurs, les élèves ont manifesté, à différents temps de la recherche, avoir développé un très grand

sentiment de compétence et une grande motivation à écrire (objectif 3). Enfin, rappelons que ces résultats ont été constatés tant chez les garçons que chez les filles, et tant chez les élèves identifiés en difficulté que chez ceux identifiés comme étant non en difficulté.

3. Principales contributions de nos travaux en termes d'avancement des connaissances et pistes à explorer

La principale contribution de cette recherche, en termes d'avancement des connaissances, est d'ordre empirique et concerne tant l'évaluation que l'intervention à déployer pour le développement des compétences en écriture chez les élèves du primaire. Les résultats obtenus permettent, en effet, de questionner les pratiques actuelles d'évaluation des compétences et d'intervention dans le quotidien de la classe. Ils appuient, en fait, la nécessité d'élaborer des contextes d'écriture nourrissant la créativité et le plaisir d'écrire chez les élèves (garçons ou filles, en difficulté ou non en difficulté) et permettant de situer parallèlement, en cours d'écriture et dans une véritable perspective d'évaluation continue, le réel niveau d'écriture de chacun, et ce, afin d'offrir un soutien régulier et adapté amenant une progression sur l'ensemble des composantes d'une production écrite. Il nous apparaît qu'il s'agit là de pistes importantes pour le déploiement d'un soutien pédagogique adapté aux réels besoins des élèves du primaire.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Outre l'exploitation des pistes de recherche en cours (par la poursuite de l'analyse des données recueillies dans cette recherche avec ajout de groupes contrôles) concernant, entre autres, la complexité des récits, la profondeur d'enchâssement des subordonnées et les types d'erreurs orthographiques produits dans les textes, différentes autres pistes seront éventuellement exploitées, en lien avec les forces et les contraintes ou limites de l'étude, notamment :

- L'intensification, en lien avec les textes en production, de la prise en compte des intérêts littéraires et culturels (cinéma, musique, théâtre, etc.) des élèves et de l'interrelation lecture-écriture;
- L'exploitation accrue des différents types et genres de textes en lien avec les récits écrits et dans un contexte de réalisation de projets interdisciplinaires;
- Le développement de « capsules pédagogiques » permettant de travailler davantage l'orthographe lexicale et grammaticale à partir des représentations des élèves, et ce, en lien avec les textes produits dans les séances d'écriture;

Toutes ces pistes nous apparaissent d'une grande pertinence pour poursuivre le développement de l'approche pédagogique expérimentée (approche créative guidée), qui a été déployée auprès d'élèves de 2^e et 3^e cycles, mais il faut certes ajouter une piste de recherche centrale pour la pérennité de cette approche : il est prioritaire de poursuivre le travail sur le partage essentiel, entre enseignant.e.s et chercheur.e.s, de l'expertise développée, mais aussi de créer des structures, des contextes et des modalités qui favoriseront un tel partage entre les enseignant.e.s et les autres intervenant.e.s du milieu scolaire.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

BARRÉ-DEMINIAC (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.

BARRÉ-DE MINIAC (2003). *Savoir lire et écrire dans une société donnée*, *Revue française de linguistique appliquée*, 2003/1, vol. VIII, p. 107-120.

COLLETTA, J.M. ET REPELLIN, M.-O. (2000). « L'aventure de Victorine, ou comment raconter une histoire à partir de quelques images », dans C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, Éd. De Boeck/Duculot, p. 151-171.

FABRE-COLS, C. (dir) (2000). « Avant-propos », dans C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, Éditions De Boeck/Duculot, p. 7-15.

FRANÇOIS, F. (2000). « Comment lisons-nous, interprétons-nous des récits d'auteurs-élèves ? », dans C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, Éditions De Boeck Duculot, p. 257-269.

International Reading Association (IRA) & National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1998). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. *The Reading Teacher*, 52 (2), 193-216.

-MAKDISSI, H. & BOISCLAIR, A. (2011). Cycle d'écriture de récits dès le début du primaire : une posture textuelle. *Lettrure, No 1*, 61-80.

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.

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

Ministère de l'éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: Français, langue d'enseignement- Progression des apprentissages au primaire*. Québec Gouvernement du Québec.

SIROIS, P., BOISCLAIR, A., DARVEAU, É. & HÉBERT, É. (2010). « Écriture et entrée dans l'écrit », dans H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (Eds.), *La littératie au préscolaire: une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, Presses de l'Université du Québec, p. 279-316.

SIROIS P., BOISCLAIR A., VANLINT A., SAVAGE I. & HÉBERT É. (2012). Écriture et créativité: une voie d'intervention dès le début du primaire. *Bulletin du CRIRES, Nouvelles CSQ*, 33 (1), 8 pages.

SORIN, N. (2005). « Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8, (1), p. 65-78.

STEIN, N. L. (1988). « The development of storytelling skill », dans M. B. Franklin et S. Barten (dir.), *Child Language: A Book of Readings*. New York, Cambridge University Press, p. 282-297.

TAUVERON, C. (2002/2003). L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique », *Repères*, 26-27, p. 203-215.

TREMBLAY, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/co-enseignement, *Éducation et formation, Mons*, e-294. 77-83.

TREMBLAY, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*. 2, 26-33.

VANLINT, A. (2018). La collaboration enseignante-chercheuse – Étude de cas relative à l'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.

VYGOTSKI, L. S. (1985/1934). *Pensée et langage*. Paris, Éditions sociales.

VANDENDORPE, C. (1996). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans Chartrand, S.-G., *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 85-107). Montréal : Éditions Logiques.

Annexe 1

Tableau (a) : Résultats aux tests t pour échantillons appariés
(Tous les sujets, sans structure prédéfinie/avec structure prédéfinie)

	Nombre de mots	Subordonnées	Mots erronés
Début de l'étude	$t(31) = 3.27; p < 0.01$	$t(32) = -0.04; p = 0.97$	$t(32) = 0.36; p = 0.72$
Fin 3 ^e année	$t(31) = 3.67; p < 0.001$	$t(33) = 0.16; p = 0.87$	$t(33) = 0.22; p = 0.83$
Fin 5 ^e année	$t(31) = 3.23; p < 0.01$	$t(32) = -0.30; p = 0.77$	$t(32) = -1.67; p = 0.10$

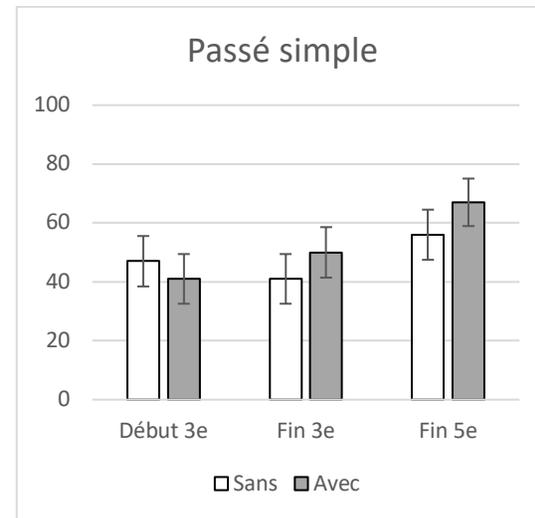
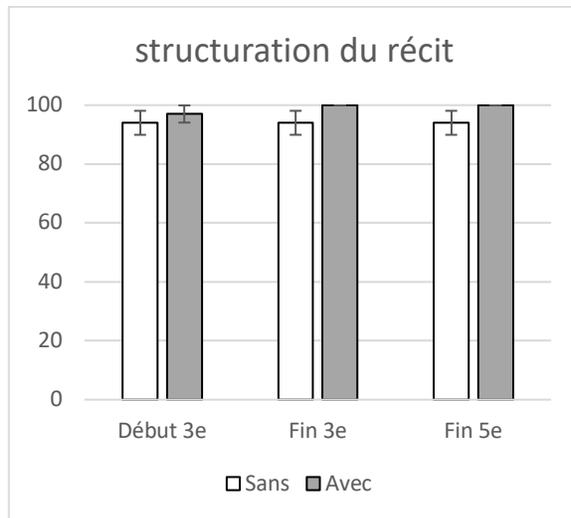
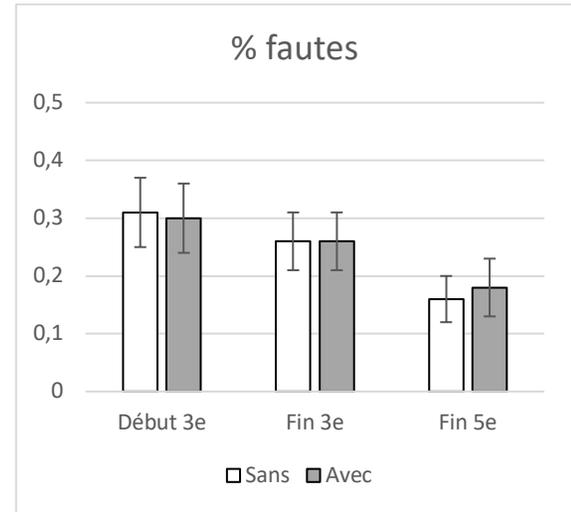
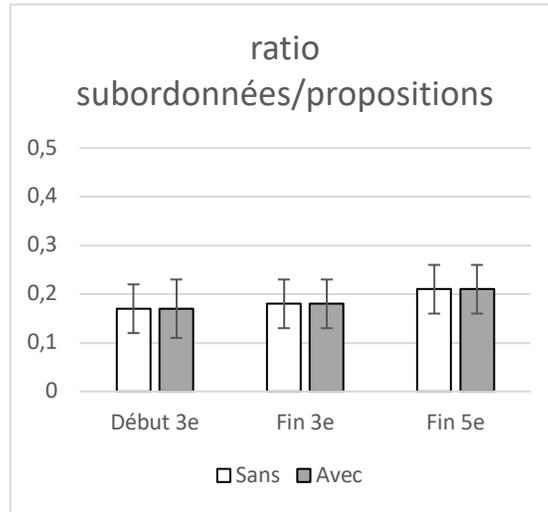
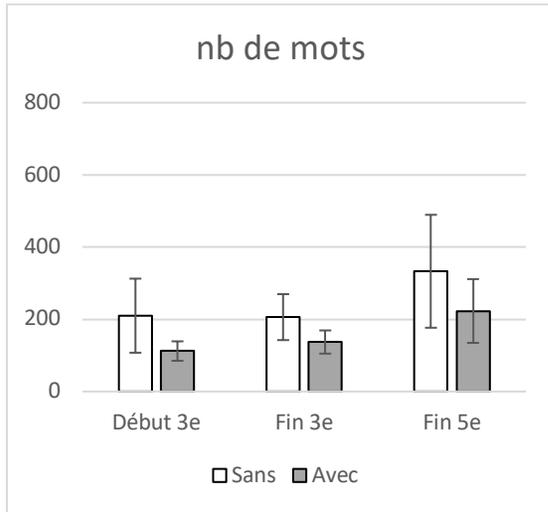
Tableau (b) : Résultats aux analyses de contingence avec tests de Chi-2
(Tous les sujets, sans structure prédéfinie/avec structure prédéfinie)

	Structuration	Passé simple
Début de l'étude	$\chi^2(1) = 0.42; p = 0.52$	$\chi^2(1) = 0.22; p = 0.64$
Fin 3 ^e année	$\chi^2(1) = 2.06; p = 0.15$	$\chi^2(1) = 0.53; p = 0.47$
Fin 5 ^e année	$\chi^2(1) = 2.00; p = 0.16$	$\chi^2(1) = 0.82; p = 0.37$

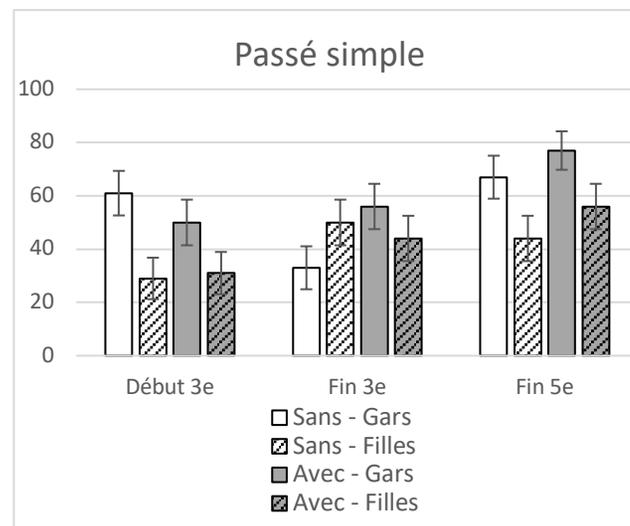
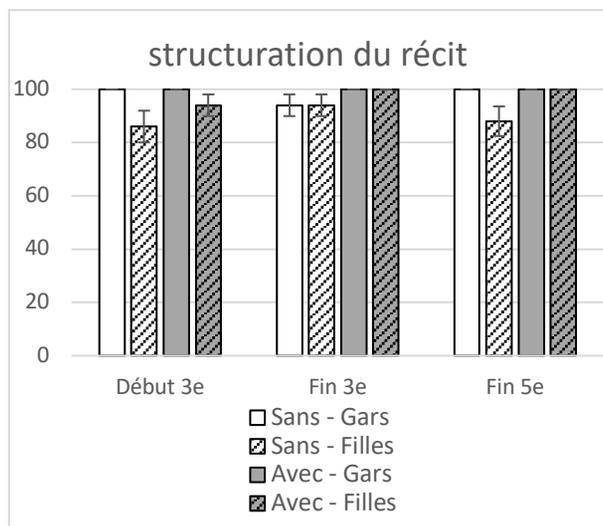
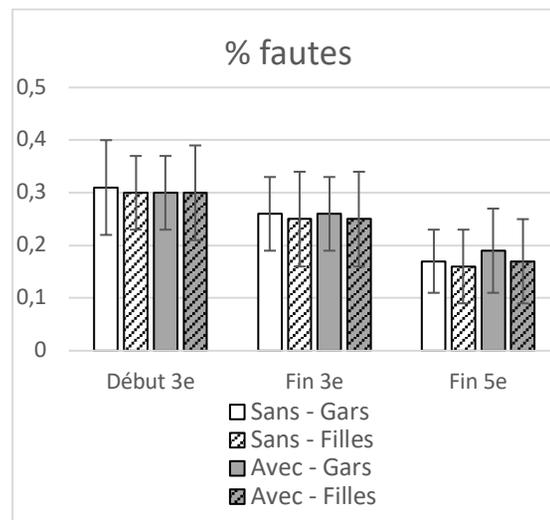
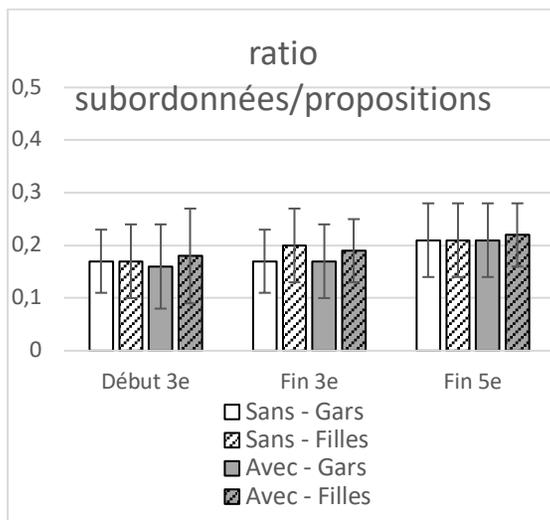
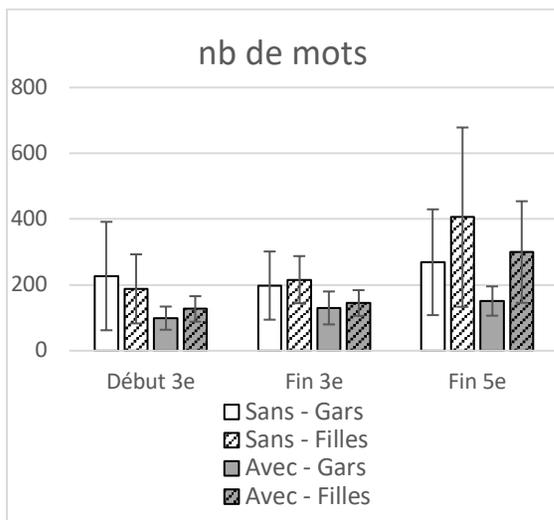
Tableau (c) : Résultats aux analyses de contingence avec tests de Chi-2
(garçons/filles)

		Structuration	Passé simple
Début de l'étude	Sans SP	$\chi^2(1) = 2.74; p = 0.10$	$\chi^2(1) = 3.35; p = 0.07$
	Avec SP	$\chi^2(1) = 1.16; p = 0.28$	$\chi^2(1) = 1.23; p = 0.27$
Fin 3 ^e année	Sans SP	$\chi^2(1) = 0.01; p = 0.93$	$\chi^2(1) = 0.97; p = 0.32$
	Avec SP	Aucune différence	$\chi^2(1) = 0.47; p = 0.49$
Fin 5 ^e année	Sans SP	$\chi^2(1) = 2.39; p = 0.12$	$\chi^2(1) = 1.80; p = 0.18$
	Avec SP	Aucune différence	$\chi^2(1) = 1.52; p = 0.22$

Annexe 2 : Histogrammes, tous les sujets



Annexe 3 : Histogrammes, garçons/filles



Annexe 4 : Histogrammes, enfants en difficulté/non en difficulté

