

L'écriture créative partagée : une voie d'intervention à l'école primaire

Pauline Sirois
Université Laval

Alice Vanlint
Université Laval

Anne-Sophie Gravel
Université du Québec à Montréal

Résumé

L'article présente les résultats d'une recherche longitudinale ayant permis d'expérimenter une approche pédagogique développementale en écriture auprès d'élèves du primaire. Le cheminement des élèves est examiné par l'analyse de récits réalisés à différents temps de la recherche dans deux contextes distincts : l'un sans structure prédéfinie, l'autre avec structure prédéfinie. Les résultats des élèves identifiés au début de l'étude comme étant en difficulté sont comparés avec ceux de leurs pairs considérés comme non en difficulté. Les analyses réalisées, en plus de mettre en exergue l'apport de l'approche pour le déploiement d'interventions différenciées, permettent de s'interroger sur les pratiques

d'évaluation et d'intervention actuelles, qui s'appuient souvent sur une conception étapiste et rigide de l'écriture.

Mots-clés : écriture à l'école primaire, récit et créativité, approche pédagogique développementale, pédagogie différenciée, apprentissage

Abstract

This scientific article presents the outcomes of a longitudinal study experimenting with a developmental pedagogical approach in writing with primary school students. The students' progress is assessed by analyzing fictional stories written by the children at different points in time and in two distinct contexts, one with a predefined structure, and one without. The outcomes of the students identified as struggling at the beginning of the study are compared to those of their peers who were considered as having no difficulties. The analysis carried out, besides highlighting the contribution of the approach, makes it possible to question current evaluation and intervention practices, which often rely on a step-by-step and rigid conception of writing.

Keywords: writing in primary school, fiction writing and creativity, developmental pedagogical approach, differentiated teaching, learning

Introduction

Alors que l'intensification et l'accessibilité du numérique mettent plus que jamais l'écrit au cœur de la vie courante, nombre de citoyens et citoyennes n'atteignent pas ou atteignent à peine un niveau de compétences de base à l'âge adulte (Desrosiers et al., 2015 ; Nanhou et Desrosiers, 2019 ; Statistique Canada et al., 2013) et sont ainsi privés des ressources leur permettant de profiter pleinement des apports de la vie en société. Les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et les conséquences qui en découlent sur la réussite scolaire, apparaissent en fait très tôt dans le cheminement scolaire de l'enfant (Janosz et al., 2013) et, par surcroît, persistent et s'amplifient rapidement (Desrosiers et Tétreault, 2012 ; Juel, 1988). Il y a donc une nécessité, dès les premières années de scolarisation, d'intervenir efficacement dans les différentes sphères de compétences littéraciques.

Les compétences littéraciques reposent sur différents fondements élaborés au cours de la petite enfance dans le discours quotidien, mais également dans les discussions et les interactions autour des livres qui soutiennent chez l'enfant l'émergence des habiletés inférentielles et de la capacité à établir des relations causales (Makdissi et al., 2010 ; Makdissi et al., 2019) ; l'élaboration d'une syntaxe et d'un vocabulaire littéraires ; le développement d'explications et de connaissances sur le monde ; de même que la construction d'univers ludiques et fictionnels nourrissant l'imaginaire. Les habiletés développées et les connaissances et univers construits avant l'entrée formelle dans l'écrit — qui vont s'étendre encore dès lors que l'enfant profite de lectures autonomes de plus en plus consistantes — contribuent ainsi, dès le début de la scolarisation, aux apprentissages à réaliser autour du texte. Notamment autour du récit de fiction ou sollicitant l'imagination, lequel, comme le souligne Reuter (2019), est bien ancré dans les traditions scolaires.

Néanmoins, écrire reste une tâche fastidieuse et peu motivante pour nombre d'élèves (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). Le passage de l'oral à l'écrit, qui implique la conceptualisation du principe alphabétique et nécessite ainsi « une symbolisation des symboles sonores, c'est-à-dire une symbolisation au second degré » (Vygotsky, 1934/2013, p. 349), contribue certes à freiner la spontanéité et l'élan créatif de l'enfant qui entre dans l'apprentissage formel de l'écriture. Par ailleurs, la prise en compte simultanée des différentes composantes du texte (structure, cohérence, syntaxe,

orthographe, etc.), qui exige une gestion et une attention continues, peut également affecter l'habileté des élèves du primaire à élaborer un récit, et ainsi générer un écart entre ce qu'ils ont développé à l'oral et ce qu'ils produisent à l'écrit. Cet écart peut conséquemment camoufler le niveau réel de développement de chacun (par exemple, concernant l'organisation textuelle ou la syntaxe) et complexifier, voire embrouiller la recherche d'un soutien différencié, pourtant au cœur des programmes de formation actuels (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006 ; ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999, 2006).

Ce souci d'une intervention au juste niveau de développement est au cœur de la théorie vygotkienne. Vygotsky (1934/2013, p. 349), qui conçoit que le langage écrit, « l'algèbre du langage », permet une réorganisation du « système psychique antérieur du langage oral » par l'accès « au plan abstrait le plus élevé du langage », rappelle que l'enfant d'âge scolaire a déjà une bonne maîtrise à l'oral du vocabulaire, de la syntaxe et des formes grammaticales de l'écrit. Comment donc développer, malgré les embûches liées à la mise à l'écrit chez l'élève du primaire, une intervention s'appuyant sur ces constructions et se situant dans la zone proximale de développement (Vygotsky, 1934/2013) — délimitée par ce que l'enfant sait déjà faire seul et ce qu'il peut faire sous la guidance de l'adulte —, une intervention prenant en compte « les fonctions venues à maturité mais aussi celles qui sont au stade de la maturation » (Vygotsky, 1934/2013, p. 361)? Cette problématique oriente nos travaux de recherche (Sirois et Boisclair, 2015 ; Sirois et al., 2010 ; Sirois et al., 2012 ; Sirois et al., 2021) réalisés en contexte scolaire auprès d'élèves du primaire.

Contexte de la recherche

Plusieurs dispositifs en écriture, émergeant de la nécessaire considération des besoins de soutien des élèves, ont été proposés et expérimentés au cours des dernières décennies¹. Dans cette perspective, Marin et Crinon (2017), notamment, mettent en exergue l'importance, pour le déploiement d'interventions adaptées aux besoins de chacun, des

1 Voir : Alamargot et al., 2017 ; Calkins, 2017 ; Castagnet-Caignec, 2017, 2018 ; Colognesi et Lucchini, 2016, 2018a, 2018b ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Crinon, 2006b ; Garcia-Debanc, 2019 ; Jolibert, 1988 ; Lafont-Terranova, 2009 ; Makdissi et Boisclair, 2011 ; Marin et Crinon, 2017 ; Nadon, 2011 ; Niwese et Bazile, 2014 ; Similowski, 2017 ; Sorin, 2005 ; Tauveron et Sève, 2005.

constructions et des représentations sur lesquelles repose l'apprentissage de l'écrit. Ils inscrivent la nécessaire prise en compte du « déjà-là » et du « presque-là » — vus comme les connaissances « non encore stabilisées » (Marin et Crinon, 2017, p. 4) — dans le cadre de référence vygotkien (zone proximale de développement) en référant au passage de l'intersubjectif à l'intrasubjectif, et soulignent la nécessité de l'étayage (Bruner, 1996, 1983/2011 ; Wood et al., 1976) pour la résolution des problèmes rencontrés lors des situations d'écriture. Dans un texte de 2006 portant sur l'écriture littéraire et les genres, Crinon déplorait déjà la dérive formaliste qu'ont connue des modèles se voulant pourtant novateurs. Concernant le conte, il mettait alors en relief l'appauvrissement des textes produits à la suite d'un enseignement du schéma narratif, « alors même que des élèves du même âge simplement nourris de contes écrivent des contes développés, imaginatifs et conformes aux caractéristiques du genre » (2006a, p. 20), et déplorait ainsi le temps passé à enseigner aux élèves ce qu'ils connaissent déjà (Crinon, 2006a).

D'autres auteurs et autrices ont également déploré la dérive de certaines propositions didactiques (Sorin, 2005 ; Tauveron et Sève, 2005) et la standardisation du récit de fiction, qui éloigne l'enfant de son imaginaire et de son originalité (Sorin, 2005). Comme le souligne Sève (2017), qui s'est intéressé aux points d'appui sur lesquels les élèves comptent « pour risquer l'aventure de l'écriture » (Sève, 2017, p. 2), alors que les adultes prennent spontanément en compte le tâtonnement du jeune enfant qui apprend à parler, ils s'écartent de cette attitude soutenante devant la lecture d'un texte d'élève. Ils régleraient en fait leurs interventions sur un texte qu'ils souhaiteraient voir écrit, ou écrit par eux-mêmes, en réponse à une consigne. En ce qui concerne le Québec plus particulièrement, une étude réalisée auprès de 92 participantes et participants répartis dans 13 des 17 régions administratives révèle que les pratiques d'écriture littéraire sont peu répandues dans les classes du primaire et que les interventions orientées vers la créativité ou vers les conventions ne diffèrent pas de façon significative lors des activités d'écriture de textes créatifs (Lamb, 2017 ; Lamb et al., 2017).

Par ailleurs, au Québec, les pratiques d'écriture s'appuient sur une procédure souvent peu ou non itérative (plan, brouillon, propre) impliquant la proposition, voire l'imposition d'un plan figé à remplir avant l'écriture du texte (Sirois et al., 2010), présentant et induisant, dans le cas du récit de fiction, une structure en trois temps (début, milieu, fin) pour le début du primaire, et en cinq temps (situation de départ, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale) pour les 2^e et 3^e cycles du

primaire. Ces pratiques, qui visent à rendre apparente l'organisation des composantes d'un récit, voire de sous-éléments estimés nécessaires (par exemple, pour l'incipit du texte : « qui », « quoi », « quand », « où », dans la situation initiale), se restreignent aux exigences minimales des programmes de formation ministériels (MELS, 2009 ; MEQ, 2006) (pourtant certes envisagées comme pouvant être dépassées). Elles se réfèrent au courant privilégiant, pour l'ensemble des élèves, voire plus spécifiquement pour les élèves en difficulté, un enseignement explicite de stratégies d'apprentissage (Bissonnette et al., 2021 ; Bissonnette et al., 2010 ; Desrochers et al., 2021 ; Desrochers et al., 2016 ; Falardeau, 2017 ; Harris et al., 2019 ; Hollingsworth et Ybarra, 2009, 2012 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017 ; MEQ, 2003)², notamment concernant la planification et l'élaboration de textes.

Or, des travaux de recherche en écriture littéraire réalisés dans des écoles du Québec (Sirois et al., 2010 ; Sirois et al., 2012 ; Sirois et al., 2011) et s'appuyant sur des études portant notamment sur la structuration du récit à l'oral (Makdissi et Boisclair, 2008 ; Makdissi et al., 2008 ; Stein, 1988) ont permis de mettre en exergue la créativité des élèves de première année du primaire³ et la capacité de ceux-ci à produire à l'écrit, en parallèle avec le développement des représentations du système d'écriture (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1982/1988 ; Ferreiro et Teberosky, 1982)⁴, des récits présentant des formulations syntaxiques littéraires et structurés autour d'un but (pouvant être implicite) engendré par une problématisation (Sirois et al., 2010), et ce, sans qu'un plan ou qu'un cadre de récit leur soit proposé. Ces travaux ont montré qu'en s'appuyant sur leurs représentations, les élèves du tout début du primaire peuvent produire à l'écrit, même sans soutien dans le cadre d'évaluations et sans plan de récit à remplir avant la mise à

2 Selon Bissonnette et al. (2021), l'enseignement explicite, dont s'est emparé le milieu scolaire, vit actuellement un « flou artistique » sur le plan théorique, ce qui génère des incompréhensions et de la confusion dans les pratiques d'enseignement, « l'enseignement explicite étant tantôt confondu avec l'enseignement magistral, tantôt ramené à une conception behavioriste de l'apprentissage caricatural, dans laquelle les élèves seraient entraînés à répondre de façon simpliste à des stimuli qui atomisent les savoirs » (2021, p. 1).

3 Enfants de 6 ans au 30 septembre de l'année scolaire en cours.

4 Notons que, dans le cadre de l'approche d'écriture créative partagée, l'adulte soutient, au fil de la coconstruction des textes, le développement de la conceptualisation du système d'écriture de l'élève qui entre dans l'écrit. L'écriture est, au départ des interventions, principalement prise en charge par l'adulte, qui réfléchit ponctuellement avec l'enfant autour d'hypothèses orthographiques s'appuyant sur la relation graphèmes-phonèmes et qui partage progressivement la transcription avec lui.

l'écrit, des textes présentant une structure plus élaborée que celle en trois temps (début, milieu, fin) du programme de formation, et dépassent ainsi, sans enseignement explicite, les attentes minimales de ce programme.

Ces résultats soutiennent l'importance de développer et de déployer des pratiques d'écriture littéraire et des interventions prenant en compte la créativité, les représentations et les construits langagiers des élèves, leurs univers culturels et littéraires, le « déjà-là » (Marin et Crinon, 2017). Ils ont mené à la réalisation de la recherche présentée ici⁵. Cette recherche (Sirois et al., 2019) s'est ainsi appuyée, en vue d'une intervention différenciée favorisant la progression des apprentissages, sur l'hypothèse qu'étant donné l'horizon d'attente générique (Jauss, 1978/1990) construit par les enfants au fil des expériences et des discussions menées autour de ce genre littéraire depuis la petite enfance (c'est-à-dire avant l'entrée formelle dans l'écrit), la production de récits sans structure de texte prédéfinie par un plan à remplir préalablement à l'écriture — et donc non régie par un cadre de récit « conventionné » et figé — permet de mieux cibler leur niveau de développement au regard de l'organisation causale des différentes composantes du récit (chapeautées par la ou les quêtes [ou les buts, voire les sous-buts] du ou des protagonistes, et exprimées explicitement ou implicitement [Makdissi et Boisclair, 2011]). De plus, la spontanéité d'écriture et la prise de « risques » sur le plan de la structuration du récit, générées par cet horizon d'attente prenant appui sur les représentations des élèves, pourraient impliquer d'autres aspects du texte, d'ordres macrostructural et microstructural, et en soutenir la prise en compte au fil de la mise à l'écrit, révélant ainsi davantage la zone proximale de développement de chacun. Pensons ici, par exemple, à la complexité syntaxique ou à l'emploi de l'imparfait et du passé simple distinguant les deux plans du récit (Weinrich, 1989, 1973/2012).

C'est dans cette perspective développementale que s'est déployée, en vue d'un étayage différencié soutenant la progression des élèves, l'approche pédagogique expérimentée, qui met la discussion et la prise en compte de la zone proximale de développement de chacun au regard des différents aspects du texte au cœur de l'intervention en écriture. Car, comme le souligne Vygotsky, « la zone prochaine de

5 Sirois, P., Tremblay, P. et al., *Le développement de l'écriture aux 2e et 3e cycles du primaire : interventions développementales et différenciation pédagogique*. Recherche financée dans le cadre de l'Action concertée MEES-FR-QSC, Programme de recherche sur l'écriture.

développement, qui définit ce domaine des passages accessibles à l'enfant, est précisément *l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement*» (Vygotsky, 1934/2013, p. 365). Considérant le défi d'intervenir et de soutenir le développement en écriture auprès de l'ensemble de la classe tout en prenant pleinement en compte les besoins spécifiques des élèves considérés comme étant en difficulté en écriture —lesquels doivent, comme leurs pairs, progresser au regard des différents aspects du texte — c'est avec un regard particulier sur la situation de ceux-ci que la recherche a été menée.

Objectifs et méthodologie

Objectifs de la recherche

L'objectif général de cette recherche, qui a été réalisée dans un réel souci de collaboration et de partage de connaissances entre les milieux de pratique et le milieu universitaire, était ainsi 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 spécifiques ont été ciblées, mais, dans le cadre de cet article, le cheminement des élèves en écriture concernant différents aspects du texte sera examiné, et ce, par l'analyse de récits réalisés sans soutien à différents temps de la recherche dans deux contextes distincts : l'un sans structure prédéfinie, l'autre avec structure prédéfinie par un plan⁶. Une attention particulière sera portée sur la comparaison des résultats obtenus par les élèves identifiés au début de l'étude comme étant en difficulté en écriture⁷ avec ceux obtenus par leurs pairs n'étant pas considérés comme en difficulté.

6 Voir Sirois et al. (2021).

7 En cohérence avec l'objectif général de la recherche, et puisqu'au Québec les élèves en difficulté ne bénéficient pas d'emblée, pour diverses raisons (manque de ressources, attente d'une évaluation, etc.), de services d'orthopédagogie ou d'autres services professionnels complémentaires, l'expertise du personnel enseignant au regard du développement des compétences en écriture attendues en 3^e année, selon les exigences et les critères du ministère de l'Éducation (MEQ, 2006; MELS, 2009), a été impliquée pour identifier les élèves rencontrant des difficultés en écriture. Notons que l'année scolaire étant amorcée lors du début de l'expérimentation, les enseignant[e]s connaissaient les élèves. Notons également que les élèves identifiés au début de l'étude comme étant en difficulté n'ont pas, tout comme leurs pairs, bénéficié d'autres programmes intensifs en production de textes au cours des trois années de la recherche que celui expérimenté dans le cadre de celle-ci.

Durée de l'expérimentation et participant[e]s

L'expérimentation de l'approche, qui s'appuie sur les travaux en écriture littéraire (Sorin, 2005 ; Tauveron, 2002 ; Tauveron et Sève, 2005) et que l'on peut qualifier *d'écriture créative partagée* (Sirois et al., 2021), s'est déroulée sur trois années scolaires successives et a été réalisée dans des classes de niveau primaire de la région de Québec⁸. Les élèves étaient en 3^e année⁹ (CE2) et avaient entre 8 et 9 ans au début de l'étude. Nous rapportons ici les résultats des 34 élèves qui ont été suivis du début à la fin de l'expérimentation, c'est-à-dire de la 3^e à la 5^e année du primaire (de CE2 à CM2), et qui ont donc bénéficié des interventions tout au long de cette période. Ces 34 élèves étaient répartis, à chacune des années scolaires, dans des classes distinctes comportant en moyenne 25 élèves. Ils ne se sont donc pas retrouvés d'emblée dans les mêmes groupes à travers ces trois années. Parmi les 34 élèves, 13 ont été identifiés, au début de l'étude, comme étant en difficulté en écriture. Notons que les enseignant[e]s des trois niveaux scolaires concernés, qui étaient libres d'accepter ou de refuser de participer à la recherche, ont pris part à celle-ci avec enthousiasme et ont collaboré avec l'équipe tout au long de l'expérimentation.

Déroulement de l'expérimentation et approche pédagogique déployée

La collaboration des enseignant[e]s a permis un travail intensif autour du déploiement de l'approche dans les différentes classes à travers les trois années de l'expérimentation, et ce, par l'intermédiaire de visites hebdomadaires en classe et de rencontres, séminaires, discussions et échanges avec les chercheur[-euse]s et les assistantes de recherche¹⁰. Le récit de fiction, qui rejoint la créativité, l'imaginaire, l'univers ludique et les intérêts

8 Indice de milieu socioéconomique (ISME) de l'école concernée : 10. Le rang 10 correspond au regroupement d'écoles publiques du Québec accueillant les élèves provenant des milieux les plus défavorisés.

9 Enfants de 8 ans au 30 septembre de l'année scolaire en cours.

10 Nous tenons à remercier les élèves et leurs parents, les enseignant[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, à la coordination de la recherche, à la transcription, la classification et l'analyse des données, de même qu'à la diffusion des résultats.

des enfants, était au cœur de l'approche pédagogique déployée¹¹ (pour la description de l'approche, voir aussi Sirois et al., 2021). En vue d'un soutien dans la zone de proche développement par la prise en compte des représentations des élèves concernant la structuration du récit, aucun plan ou cadre de récit n'était proposé ou imposé lors des séances d'écriture. Ces séances se déroulaient pendant les heures de cours habituelles et s'inscrivaient dans un contexte de coconstruction (entre élèves et/ou avec l'adulte) suscitant la créativité et encourageant la prise de risques littéraires, syntaxiques, orthographiques ou autres liés à la production de textes et à la mise à l'écrit. Les élèves étaient invités, en lien avec leurs intérêts littéraires et leur patrimoine fictionnel (Sorin, 2005), à déployer leur imaginaire pour entrer dans un univers fictif et étaient soutenus dans l'élaboration du récit par la discussion avec un pair ou avec un adulte autour du texte en construction. Ils avaient la possibilité de produire un récit de façon individuelle ou en dyade. Peu importe la modalité choisie, ils étaient encouragés à partager leurs textes avec les élèves de la classe, pour le plaisir ou pour obtenir des rétroactions, des conseils pour le développement de l'intrigue ou concernant l'orthographe de certains mots, etc. Ce partage, qui s'effectuait tantôt en groupe-classe avant ou après les séances d'écriture, tantôt spontanément, pendant celles-ci, avec un ou plusieurs élèves, avait également comme objectif de nourrir la créativité et l'imaginaire de chacun, au fil de l'élaboration du texte et en vue des prochaines productions.

Notons ici que dans l'approche créative partagée, la collaboration avec les pairs, bien que contribuant de façon importante à faire de la classe un milieu de médiation sociale et culturelle soutenant et motivant les élèves, ne peut se substituer au rôle central de l'enseignant[e], qui agit comme médiateur ou médiatrice et qui offre un soutien à chaque élève au regard des différents aspects du texte, dans un contexte de coconstruction et d'étayage (Bruner, 1996, 1983/2011 ; Wood et al., 1976). Ainsi, dans le cadre de l'expérimentation de l'approche, cette perspective développementale impliquait que l'adulte se permette d'aller bien au-delà de propositions ou de corrections ponctuelles. Il contribuait activement, selon les besoins, à l'élaboration du texte, en discutant et en prenant le crayon à l'occasion pour faire avancer le récit, soutenir l'élève et guider

¹¹ Bien que mettant l'écriture de récits au cœur de l'intervention, l'approche d'écriture créative partagée permet d'intégrer la production de différents genres textuels aux situations d'écriture élaborées, et ce, dans un contexte de mise à profit de la relation lecture-écriture et de développement de projets interdisciplinaires, en lien avec les différentes matières scolaires (Sirois et al., 2012 ; Sirois et al., 2021).

celui-ci dans ses essais de complexification de la trame narrative vers, par exemple, une multiplication ou une opposition épisodique (Makdissi et Boisclair, 2011), tout en portant une attention particulière à la cohérence textuelle (Vandendorpe, 1995) et à la complexification des énoncés syntaxiques. L'intervention et l'étayage visaient en fait toutes les composantes du texte, l'orthographe et la ponctuation étant parallèlement soutenues en cours d'élaboration du texte. Ce soutien développemental pouvait aussi se déployer dans le cadre d'activités réflexives émergeant des besoins de plusieurs élèves ou de l'ensemble du groupe autour des diverses composantes macrostructurales ou microstructurales du texte. Les savoirs en construction y étaient discutés et verbalisés collectivement (en groupes ou en sous-groupes) dans une perspective de résolution de problèmes, en vue d'une éventuelle verbalisation pour soi (Schneuwly, 2020).

L'expérimentation de l'approche a donc permis, sur trois années successives, le déploiement d'une communauté d'apprenants (Brown et Campione, 1995; Vanhulle, 1999) et d'auteurs (Sorin, 2005) dans un contexte d'écriture littéraire s'appuyant sur la créativité et les besoins des élèves et sur une évaluation dynamique et continue des apprentissages de chacun (Brown et Campione, 1995), à raison d'un minimum d'une séance d'écriture partagée par semaine. Ce contexte développemental étant propice à une production abondante de récits, chaque élève disposait d'un portfolio comportant trois sections répartissant les textes selon leur état d'avancement («textes en chantier», «textes complétés, mais non prêts à être diffusés [non corrigés]», textes prêts pour la diffusion»), de même que d'une fiche individualisée sur laquelle étaient notées diverses informations (titre des récits, dates, textes écrits en individuel ou en équipe de deux, etc.). Ces outils visaient à organiser le travail des élèves, mais aussi à soutenir chez ceux-ci le développement d'une posture d'auteurs et d'autrices (Tauveron et Sève, 2005). Ils permettaient aussi aux enseignant[e]s, d'une part, de suivre le travail, l'implication et la progression des élèves et, d'autre part, de relever les difficultés et les besoins pédagogiques émergeant des séances d'écriture et de l'analyse des productions, lesquels étaient ensuite discutés avec l'équipe de recherche, toujours dans le souci partagé d'offrir une intervention ajustée au développement de chacun, en cohérence avec les fondements théoriques et les visées pédagogiques de l'approche.

Enfin, notons que les discussions avec les enseignant[e]s ont fait émerger l'utilité d'un tableau de suivis pédagogiques sur lequel il était possible de noter brièvement, après chaque séance d'écriture, le soutien donné aux élèves. Cet outil visait à s'assurer,

dans l'effervescence liée aux différentes interactions réalisées en coenseignement (présence hebdomadaire des assistantes de recherche, visite mensuelle des chercheur[-euse]s, intervention ponctuelle d'une orthopédagogue, etc.), que chaque élève bénéficie d'interventions régulières, et ce, de façon particulièrement vigilante concernant les élèves en difficulté. Cet accent mis sur le suivi de ces derniers, facilité par la présence de plus d'un adulte agissant en coenseignement au cœur même de la classe, permettait une intensification des interventions dans des tâches complexes d'écriture. L'approche pédagogique déployée impliquait en effet, pour eux comme pour leurs pairs, un soutien réflexif non appuyé sur des « procédures de façade » (Brown et Campione, 1995, p. 27) et outils « préfabriqués » appliqués étape par étape, car, comme le souligne Astolfi : « il n'y a guère d'apprentissage à espérer quand on se cantonne à appliquer mécaniquement des procédures balisées. Apprendre suppose une pensée qui se risque » (2002/2019, p. 44). L'approche déployée visait ainsi à ce que les élèves en difficulté, tout comme leurs pairs, puissent s'aventurer avec spontanéité, sans crainte de l'erreur et de la sanction évaluative, dans des sentiers narratifs (Baroni, 2013) parfois sinueux, mais contribuant à la complexité et à la richesse littéraires, soutenus par l'adulte à la recherche d'une intervention différenciée et ajustée aux besoins de chacun.

Données recueillies et analyses réalisées

Afin de suivre et d'analyser la progression des élèves à travers les trois années du déploiement de l'approche pédagogique, des récits de fiction écrits individuellement et sans soutien ont été recueillis à différents temps de l'étude. À chacun des temps, deux récits ont été recueillis. D'abord, les enfants étaient invités à écrire une histoire, et aucun plan ou cadre de récit n'était proposé ou imposé. En vue de préparer l'écriture (Kervyn, 2021), une discussion collective permettant d'entrer dans l'imaginaire et de faire émerger diverses formulations de départ (p. ex. : « Il était une fois... », « Il y a très longtemps... »), des lieux, des époques et des personnages était réalisée. Les propositions amenées en cours de discussion étaient inscrites au tableau et les élèves pouvaient ensuite les utiliser, ou non, pour l'écriture de leurs récits. Aucun problème ou élément déclencheur en lien avec les personnages, les époques ou les lieux évoqués n'était soulevé afin de ne pas suggérer ou induire une intrigue, une trame narrative ou une structure prédéfinie. Quelques jours plus tard, les élèves étaient de nouveau invités à écrire une histoire de

façon individuelle, mais cette fois, un cadre de récit introduit par « Il était une fois, dans une forêt lointaine... » et présentant les différentes composantes d'un récit de fiction devait être rempli par chacun avant la production du texte¹². Dans les deux contextes d'écriture, c'est-à-dire avec et sans structure de texte prédéfinie, les élèves n'ont reçu aucun soutien de l'adulte, hormis des encouragements, devant un enfant devenant inquiet ou moins engagé à un quelconque moment de la tâche, à se faire confiance, à poursuivre l'écriture du texte ou à faire des hypothèses orthographiques, par exemple. Notons également que dans les deux contextes d'écriture (avec et sans structure prédéfinie), aucune limite n'était fixée concernant le nombre de mots ou de phrases à produire. Les élèves avaient accès, sans restriction, au nombre de feuilles lignées qu'ils jugeaient nécessaires à l'écriture de leurs récits.

Pour les fins de cet article, les récits recueillis au début de l'étude (3^e année du primaire), à la fin de la 3^e année et à la fin de la 5^e année (fin de l'étude) ont été analysés, et ce, en prenant en compte les critères suivants : longueur du texte (nombre de mots) ; proportion de subordonnées produites sur le nombre total de propositions ; proportion de mots comportant des erreurs orthographiques sur le nombre total de mots produits ; pourcentages de textes comportant les composantes d'un récit avec trame causale et quête du ou des protagonistes traversant celui-ci (Stein, 1988; Makdissi et Boisclair, 2011) ; et pourcentages de textes révélant une utilisation adéquate du passé simple pour le premier plan du récit (Weinrich, 1989, 1973/2012).

Résultats

Dans un premier temps, les résultats de l'ensemble des élèves seront présentés 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, dans

12 Les élèves ont été familiarisés dès leur entrée à l'école avec ce type de tâches, un cadre de récit à remplir avant l'écriture du texte étant une demande courante, voire une exigence dans le milieu scolaire québécois, tant pour les productions écrites réalisées en cours d'année scolaire que pour celles réalisées plus spécifiquement dans le cadre d'évaluations formelles. Cependant, au cours des trois années d'expérimentation, c'est presque exclusivement l'écriture créative partagée qui a été déployée dans le quotidien de la classe, les cadres de récit induisant une structure de texte prédéfinie n'ayant été proposés aux élèves qu'aux différents temps de cueillette de données de la recherche, ainsi que dans le cadre d'évaluations réalisées par les enseignant[e]s en fin d'étape et en fin d'année, c'est-à-dire hors recherche.

les tableaux) par l'utilisation d'un plan à remplir préalablement à l'écriture du texte. Par la suite, les résultats obtenus par les élèves identifiés au début de l'étude comme étant en difficulté seront mis en lien avec ceux obtenus par leurs pairs considérés non en difficulté. Enfin, un regard qualitatif sera porté sur les données recueillies avant une discussion sur l'ensemble des résultats.

Analyse des résultats de l'ensemble des élèves

Le Tableau 1 présente, pour l'ensemble des élèves, 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

Moyennes et écarts-types pour la longueur du texte, les subordonnées et les mots avec erreurs orthographiques

		Nombre de mots	Subordonnées	Mots avec erreurs orthographiques
		<i>M (ÉT)</i>	<i>M (ÉT)</i>	<i>M (ÉT)</i>
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)

Note. Tous les sujets ($N = 34$). SP : structure prédéfinie ; *M* : moyenne ; *ÉT* : écart-type.

Ce tableau montre que, pour chaque temps de cueillette de données, les textes produits par les élèves étaient en moyenne plus longs quand il ne leur était pas demandé de remplir et d'utiliser un plan préalablement à l'écriture du récit. C'est-à-dire quand une structure prédéfinie par un plan comportant une présentation linéaire et figée des différentes composantes du récit 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, $t(31) = 3.27, p < .01$; qu'à la fin de la 3^e année, $t(31) = 3.67, p < .001$; et de la 5^e année, $t(31)=3.23, p < .01$.

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 avec erreurs orthographiques sur le nombre total de mots (voir l'Annexe 1, Tableau A). Notons aussi que les ratios subordonnées/nombre total de propositions augmentent du début de l'expérimentation à la fin de la 5^e année ; et que ceux concernant les mots avec erreurs orthographiques 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 les intervalles de confiance pour chacun de ces items).

Le Tableau 2 présente les pourcentages de textes comportant les composantes d'un récit avec trame causale et quête du ou des protagonistes traversant celui-ci (Makdissi et Boisclair, 2011 ; Stein, 1988), ainsi que les pourcentages de textes révélant une utilisation adéquate du passé simple¹³ pour le premier plan du récit.

Tableau 2

Structuration du récit et utilisation adéquate du passé simple

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

Note. Tous les sujets ($N = 34$) ; SP : structure prédéfinie.

13 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 verbal dans le premier plan du récit.

Ce 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 d'un récit et dans lequel la trame causale et la quête du protagoniste traversent le récit. Le tableau montre cependant que, même sans l'utilisation d'un plan à remplir avant l'écriture du texte, c'est-à-dire 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 de l'étude : sujets #38 et #46 ; fin de 3^e année : sujets #20 et #31 ; fin de 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 de 5^e année (voir également les histogrammes à l'annexe 2). Les analyses de contingence avec tests de χ^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 (voir l'Annexe 1, Tableau B).

Il convient ici de mettre en lien les résultats des élèves identifiés au début de l'étude comme étant en difficulté avec ceux de leurs pairs considérés non en difficulté.

Résultats des élèves identifiés au début de l'étude comme étant en difficulté versus leurs pairs

Le Tableau 3 présente maintenant les moyennes et les écarts-types pour la longueur du texte, les subordonnées et les mots avec erreurs orthographiques, selon que les élèves aient été identifiés au début de l'étude comme étant en difficulté ($n = 13$) ou non ($n = 21$) en écriture.

Tableau 3

Moyennes et écarts-types pour la longueur du texte, les subordonnées et les mots avec erreurs orthographiques (en difficulté/non en difficulté)

		Nombre de mots		Subordonnées		Mots avec erreurs orthographiques	
		En difficulté	Non difficulté	En difficulté	Non difficulté	En difficulté	Non difficulté
		<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)				
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 : Wilks's $\Lambda(18.12) = 2.21, p = .08$. 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, $F(1.29) = 4.40, p < .05$; et à la fin de la 3^e année, $F(1.29) = 5.16, p < .05$; les élèves en difficulté produisant alors des récits plus courts que leurs pairs non en difficulté dans ce contexte encadré par un plan à remplir avant l'écriture. Des différences significatives entre les élèves en difficulté et leurs pairs non en difficulté ont également été relevées pour la proportion de mots avec erreurs orthographiques dans le contexte d'écriture avec structure prédéfinie au début de l'expérimentation, $F(1.29) = 5.11, p < .05$; de même que dans les deux contextes d'écriture à la fin de la 3^e année : contexte sans structure prédéfinie, $F(1.29) = 12.48, p < .001$; contexte avec structure prédéfinie, $F(1.29) = 8.05, p < .01$; et à la fin de la 5^e année : contexte sans structure prédéfinie, $F(1.29) = 6.53, p < .05$; contexte avec structure prédéfinie, $F(1.29) = 8.82, p < .01$.

Le Tableau 4 présente enfin les pourcentages de textes, produits par les élèves en difficulté ou non, et comportant les composantes d'un récit avec trame causale et quête du ou des protagonistes traversant celui-ci, ainsi que les pourcentages de textes révélant une utilisation adéquate du passé simple pour le premier plan du récit.

Tableau 4

Structuration du récit et utilisation adéquate du passé simple (en difficulté/non en difficulté)

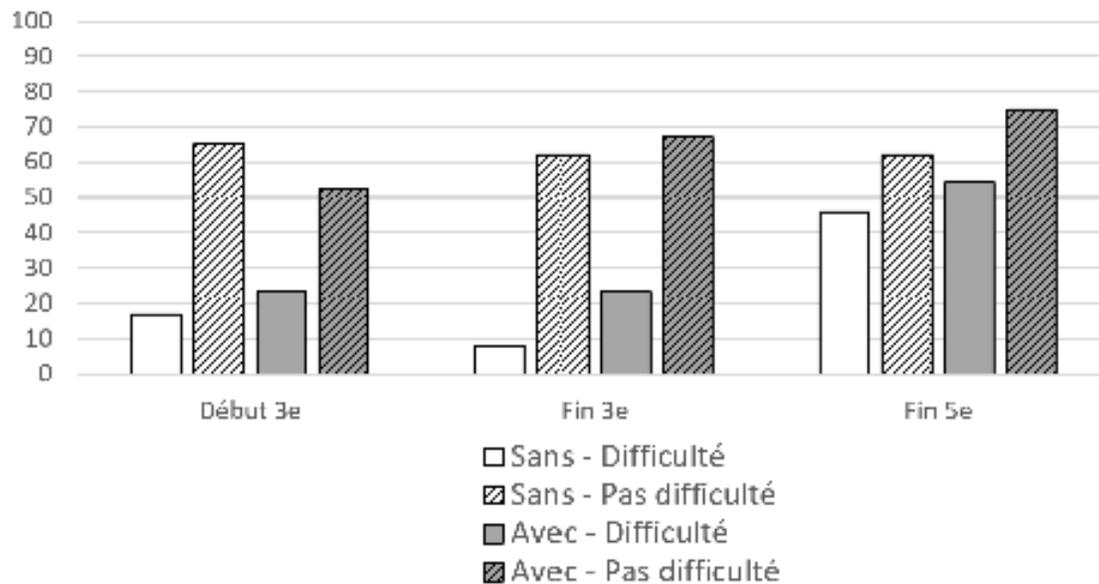
		Structuration		Passé simple	
		Difficulté	Non difficulté	Difficulté	Non difficulté
		%	%	%	%
Début de l'étude	Sans SP	83 %	100 %	17 %	65 %
	Avec SP	92 %	100 %	23 %	52 %
Fin 3 ^e année	Sans SP	85 %	100 %	8 %	62 %
	Avec SP	100 %	100 %	23 %	67 %
Fin 5 ^e année	Sans SP	85 %	100 %	46 %	62 %
	Avec SP	100 %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

Note. SP : structure prédéfinie.

Les analyses de contingence avec tests de χ^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, $\chi^2(1) = 7.04, p < .01$; et à la fin de la 3^e année, $\chi^2(1) = 9.74, p < .01$; ainsi que dans le contexte avec structure prédéfinie à la fin de la 3^e année, $\chi^2(1) = 6.10, p < .01$. On ne constate cependant plus de différence significative dans l'utilisation de ce temps de verbe à la fin de la 5^e année, et ce, tant dans le contexte sans structure prédéfinie, $\chi^2(1) = 0.81, p = .37$; que dans celui avec structure prédéfinie, $\chi^2(1) = 1.59, p = .21$; les élèves en difficulté ayant rattrapé les élèves non en difficulté. L'histogramme ci-bas (Figure 1), qui présente les pourcentages aux différents temps de mesure, permet d'illustrer cette importante progression des élèves en difficulté concernant l'utilisation adéquate du passé simple pour le premier plan du récit entre la 3^e et la 5^e année.

Figure 1

Utilisation adéquate du passé simple selon le contexte (avec ou sans structure prédéfinie ; en difficulté/non en difficulté)



Soulignons aussi que les élèves en difficulté ne se distinguent pas de leurs pairs non en difficulté pour la production de textes comportant les composantes minimales d'un récit avec trame causale et quête du ou des protagonistes traversant celui-ci, et ce, même dans le contexte d'évaluation sans structure prédéfinie par un plan à remplir avant l'écriture, et malgré quelques écarts dans les pourcentages. Ce contexte exigeait qu'ils élaborent leur propre schéma causal tout en gérant l'ensemble des composantes, et ils y sont parvenus.

En somme, on constate, comme l'illustrent les différentes figures (Figure 1 et Figures 2, 3, 4 et 5 ci-bas), que malgré des écarts avec leurs pairs sur certaines mesures, les élèves identifiés au début de l'étude comme étant en difficulté ont, comme leurs pairs non en difficulté, progressé dans les différents items évalués.

Figure 2

Moyennes et intervalles de confiance pour la longueur du texte (en difficulté/non en difficulté)

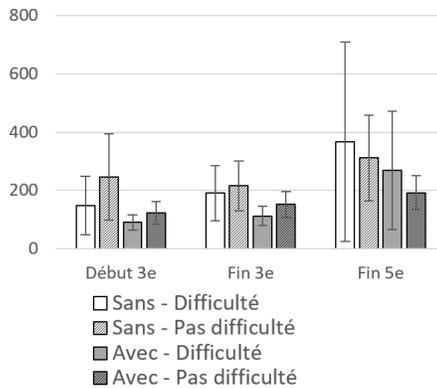


Figure 3

Moyennes et intervalles de confiance pour l'orthographe (en difficulté/non en difficulté)

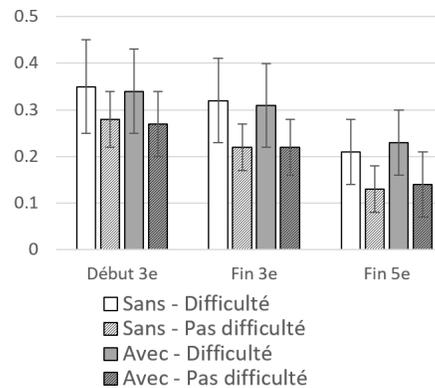


Figure 4

Moyennes et intervalles de confiance pour les subordonnées (en difficulté/non en difficulté)

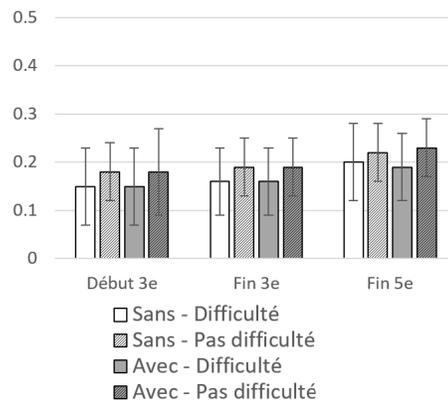
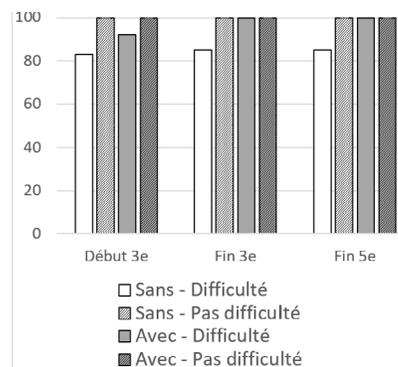


Figure 5

Pourcentage de textes pour la structuration du récit (en difficulté/non en difficulté)



Regard qualitatif sur les récits produits

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 créative partagée s'appuyant sur leur capacité à structurer un récit, évaluée notamment par les mesures d'écriture prises aux différents temps de l'étude, 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 [Makdissi et Boisclair, 2011]). L'attention portée sur l'élaboration du texte visait notamment à s'assurer de la cohérence et de la cohésion (Vandendorpe, 1995) à travers l'ensemble du récit et à soutenir le développement de l'aspect littéraire du texte, en évitant notamment la production de phrases reprenant les termes et formulations liés aux composantes structurantes du récit (problème, tentative d'action, etc.) et présentés aux élèves dans les plans ou cadres de récits¹⁴ (p. ex., «Pourquoi la tentative n'a-t-elle pas fonctionné?»).

Or, on retrouve tout de même, dans plusieurs textes produits sans soutien lors des cueillettes de données, des phrases comportant ces termes et formulations, comme l'illustrent les exemples qui suivent :

Exemple 1 : L'enfant raconte ici l'histoire d'un dinosaure immortel qui, alors qu'il 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 vocaux. Chikamonga cria : «Au secours ! Au secours ! Aidez-moi ! » (Sujet #27, fin de 3^e année, extrait du texte produit avec structure prédéfinie, nous soulignons).

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 dépandre et il essaya de le manger. Le lion de pouvait pas manger le chasseur parce que il n'a pas asser de dents. La deuxième tentative pour le bébé lion il cria a s'est parents le chasseur veu me manger et dit vien me sauver le plus vites possible s.v.p. » (Sujet #20, fin de 5^e année, extrait du texte produit avec structure prédéfinie, nous soulignons).

¹⁴ Rappelons ici qu'au Québec, les élèves sont généralement familiarisés dès le début de leur parcours scolaire à l'utilisation d'un plan de récit à remplir avant l'écriture d'un texte.

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 ogre détruisent leur maison les elfes essaient de leur faire peur mais il ne réussit pas à faire peur au autre mais il aimait quand même mais il ne réussit pas à faire peur au ogre car moins à eux. Sans pas fonctionner parce que il non peur dorment. Il essaie de protéger leur maison pour pas qu'il détruisent leur maison mais sa marche pas. » (Sujet #35, fin de 3^e année, extrait du texte produit avec structure prédéfinie, nous soulignons).

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

Par ailleurs, on relève des situations dans lesquelles les élèves, bien que parvenant à écrire des récits bien structurés et comportant des formulations syntaxiques élaborées et littéraires dans le contexte d'écriture sans structure prédéfinie, ont écrit des récits avec plans préalablement remplis qui sont en fait construits avec une reprise presque intégrale des énoncés produits dans ces plans. Ces récits sont non seulement moins élaborés que ceux qui sont produits sans structure prédéfinie, mais ils semblent, par rapport à ceux-ci, privés de spontanéité et d'élan de créativité. Les textes suivants (Tableaux 5 et 7) illustrent cette problématique. Notons que les textes reproduits dans le Tableau 5 ont été écrits par un élève non en difficulté en écriture (sujet #32) et que ceux qui figurent dans le Tableau 7 (sujet #41) l'ont été par un élève identifié au début de l'étude comme étant en difficulté. Pour chacun de ces élèves, les récits produits (à une semaine d'intervalle environ) dans les deux contextes d'écriture (sans et avec structure préalablement définie) sont présentés côte à côte et sont suivis du plan de récit tel que rempli par l'élève. Les éléments des plans repris presque intégralement dans les textes produits sont mis en exergue dans ceux-ci par le caractère italique.

Tableau 5

Récits produits sans et avec structure prédéfinie par un élève (sujet #32) non en difficulté en écriture

Récit produit sans structure prédéfinie (sujet #32, fin 3 ^e année)	Récit produit avec structure prédéfinie (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 épuisée 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>-HIIIIIIII!!</p> <p>Sa mère l'entendit comme si elle était juste à 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 vécurent 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 promenait sous forme humaine. Elle rentra chez elle à vingt trois heures pile. Aussitôt, elle fut banit du village parce qu'elle n'a pas respecté le couvre feu. Elle essaya 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 expectionnelement, elle accepta. Elle vécut heureuse pour l'éternité dans son royaume de sirène.</p> <p>fin</p>

Tableau 6

Plan du récit produit avec structure prédéfinie (Sujet #32, fin 3^e année)

Il était une fois, dans une forêt lointaine,	
Quel est ton personnage principal ?	Agua la sirène
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
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.
Pourquoi cette tentative n'a-t-elle pas fonctionné ?	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.
Quelle est la solution au problème de ton personnage ?	Elle chante une chanson à sa reine et expectionnelement, elle accepta qu'elle revienne.
Comment ton histoire se termine-t-elle ?	Elle vécut heureuse pour l'éternité !

Les textes réalisés par l'élève (sujet #32) mettent en lumière la difficulté que peut générer l'utilisation d'un plan fourni d'emblée avant l'écriture du récit. Les textes et le plan de récit présentés dans les tableaux suivants illustrent de façon non moins éloquente cette situation rencontrée également chez les élèves considérés comme étant en difficulté. Ici, non seulement l'élève recopie presque intégralement, pour produire son texte avec structure préétablie, les énoncés formulés dans son plan (en italique dans le texte), mais il tente d'y insérer les termes « problème » et « solution » (soulignés dans le texte), ce qui cause par surcroît des maladroites syntactiques.

Tableau 7

Récits produits sans et avec structure prédéfinie par un élève identifié au début de l'étude comme étant en difficulté en écriture

Récit produit sans structure prédéfinie (sujet #41, fin 3 ^e année)	Récit produit avec structure prédéfinie (sujet #41, fin 3 ^e année)
La forêt enchantée. 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 amoureuse du prince. La princesse et le prince a déssidé de ce marié ensanble. Et il on vécu une belle vie ensanble. 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 vécu aussi un beau maument ensanble. Il on invité a'la fête tout la famille et les chevaliers, les licornes et les chevals magique. Fin	Il était une fois, dans une forêt lointaine... <i>un magicien qui voulait faire de la magie mais il n'avait pas de baguette pour faire de la magie. Mes <u>le problème</u> 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. <u>La solussion</u> des fées pourraits 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.</i>

Tableau 8

Plan du récit produit avec structure prédéfinie (Sujet #41, fin 3^e année)

Il était une fois, dans une forêt lointaine,	
Quel est ton personnage principal ?	Un magicien
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.
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 aller voir chez la fée pour avoir une baguette mais il y a un système de larme.
Pourquoi cette tentative n'a-t-elle pas fonctionné ?	Parce que chez les fées il y a un système de larme et le magicien c'est fait prendre par les fées.
Quelle est la deuxième tentative de ton personnage pour résoudre son problème ?	Les fées pourraient donner la baguette mais la baguette pour les fées c'est très précieuse.
Quelle est la solution au problème de ton personnage ?	Le magicien a besoin de la baguette mais la baguette est très précieuse et très magique.
Comment ton histoire se termine-t-elle ?	Les fées ont décidé de donner la baguette et le magicien était très content et il pouvait faire de la magie

Ainsi, non seulement les élèves, considérés comme étant en difficulté ou non, 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, dans le premier contexte, des problématiques liées à la recopie presque intégrale et exclusive du plan, de même qu'à l'utilisation non créative et factice de termes et de formulations liés aux composantes structurantes du récit. De plus, soulignons que loin d'être soutenus par l'utilisation d'un plan rempli avant l'écriture du récit, plusieurs élèves en difficulté ont même été davantage amenés que leurs pairs à produire, dans ce contexte, des récits structurés de façon « artificielle » par ces termes et ces formulations. En effet, on retrouve des récits comportant de tels éléments métanarratifs chez 53,85 % (7/13) des élèves considérés comme étant en difficulté, et chez 42,86 % (9/21) des élèves considérés comme n'étant pas en difficulté, et, par ailleurs, dans davantage de textes produits par les premiers (33,33 %) que par les seconds (16,13 %). En outre, alors que la presque totalité des élèves non en difficulté ayant produit un texte comportant des éléments métanarratifs (8/9) l'ont fait à une seule occasion — principalement en fin de 3^e année —, la problématique chez les élèves en difficulté semble plus importante : deux élèves ont produit un récit avec éléments

métanarratifs à une occasion, quatre à deux reprises et un autre, à trois reprises, c'est-à-dire à chacun des temps de cueillette des données. L'utilisation d'éléments métanarratifs pour structurer le texte se retrouve encore, à la fin de la 5^e année, dans les récits de 46,15 % des élèves identifiés au début de l'étude comme étant en difficulté, mais dans un seul des textes de ceux n'ayant pas été identifiés comme étant en difficulté (5 %). Or, rappelons que ni les élèves considérés comme étant en difficulté ni leurs pairs n'ont produit, dans le contexte d'écriture sans structure prédéfinie, des textes comportant ces éléments métanarratifs affectant l'aspect littéraire du texte.

Discussion et conclusion

Devant le défi d'étayer l'écriture et d'intervenir auprès de l'ensemble des élèves de la classe du primaire tout en prenant en compte les besoins spécifiques des élèves considérés en difficulté afin qu'ils puissent, comme leurs pairs, progresser, la recherche avait pour objectif d'expérimenter une approche pédagogique développementale s'appuyant sur les représentations et la créativité des enfants, en vue d'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. Différentes visées spécifiques étaient ciblées, mais, dans le cadre de cet article, le regard était plus particulièrement porté sur le cheminement des élèves identifiés comme étant en difficulté en écriture au début de l'étude. La recherche a pris appui sur l'hypothèse qu'étant donné l'horizon d'attente générique (Jauss, 1978/1990) construit au fil des lectures et des discussions menées autour du récit depuis la petite enfance, la production de récits sans structure de texte prédéfinie par un plan à remplir préalablement à l'écriture, et donc non régie par un cadre de récit « conventionné » et figé, allait permettre de mieux cibler les constructions et représentations de chacun des enfants, à la fois au regard de l'organisation causale des différentes composantes du récit et des différents aspects du texte, et favoriser une intervention différenciée s'inscrivant dans la zone proximale de développement de l'élève. Des mesures ont été prises à différents temps de la recherche et dans deux contextes d'écriture distincts, soit avec structure prédéfinie par un plan de récit à remplir avant l'écriture du texte et sans structure prédéfinie.

Les résultats des analyses réalisées sur les différents aspects évalués aux trois temps de mesure ont permis de constater que les élèves considérés comme étant en difficulté au début de l'étude, qui ont bénéficié, comme leurs pairs considérés comme

n'étant pas en difficulté, d'interventions hebdomadaires réflexives s'appuyant sur leurs représentations et leur créativité dans des tâches d'écriture complexes, ont progressé tout au long de l'expérimentation, qui s'est étendue sur trois années scolaires successives¹⁵. Les résultats obtenus ont également permis de mettre en évidence la capacité des élèves de l'étude, sans que leur soit donnée une structure prédéfinie par un plan, à produire des textes comportant les composantes d'un récit avec trame causale et quête du ou des protagonistes traversant celui-ci, et ce, tout en gérant l'ensemble des composantes d'une production écrite. La recherche montre ainsi que les élèves en difficulté, comme leurs pairs, planifient leurs textes dans un processus d'écriture itératif et non figé, en s'appuyant sur leurs représentations de l'organisation causale d'un récit, les récits produits dans ce contexte d'écriture étant de surcroît non *fossilisés* (Tauveron et Sève, 2005), plus longs et plus littéraires que ceux écrits dans le contexte d'écriture avec structure prédéfinie par un plan. Pourtant, alors que les élèves en difficulté, tout comme leurs pairs, ont besoin d'un soutien réflexif soutenant et complexifiant ces constructions et ces habiletés narratives déjà élaborées, on constate ces années-ci une tendance préoccupante — bien que certes générée par un souci de bienveillance — à astreindre ces élèves, en vue de la mise en texte, à des procédures et des outils figés et standardisés, qui révèlent une conception étapiste et applicationniste de l'écriture pourtant remise en cause au cours des dernières décennies (Crinon, 2006a ; Mas, 2019 ; Vanlint, 2018), et qui éloignent la possibilité d'intervenir dans la zone proximale de développement de chacun.

Soulignons aussi l'utilisation spontanée, par un nombre important d'élèves de l'étude, du passé simple pour le premier plan du récit, maladroite chez certains au départ mais ayant évolué au cours de l'expérimentation, particulièrement en ce qui concerne les élèves considérés comme étant en difficulté, qui ont rattrapé leurs pairs. L'utilisation de ce temps de verbe contribuant au caractère littéraire du texte — que nous avons constatée dans des textes d'élèves de 1^{re} année du primaire (Sirois et al., 2010 ; Sirois et al., 2012) et qui a été relevée dès la 3^e année du primaire dans le cadre de la recherche présentée ici — est parfois découragée, voire proscrite dans certaines classes, et n'est formellement à l'étude au Québec qu'à partir de la 5^e année du primaire (MELS, 2009 ; MEQ, 2006).

15 Soulignons également ici le haut niveau de motivation et le grand sentiment de compétence développés par les élèves (identifiés comme en difficulté ou non en difficulté au début de l'étude) ayant participé à l'expérimentation de l'approche pédagogique (voir Sirois et al., 2021).

Pourtant, comme le rapporte Cappeau (2000), des enfants de quatre ans peuvent utiliser le passé simple dans les histoires qu'ils racontent à l'oral et le souci des élèves de l'utiliser dans leurs récits écrits se manifeste très tôt. Ce constat jumelé aux résultats obtenus dans la recherche met en exergue la nécessité d'encourager l'utilisation spontanée de ce temps de verbe dans les récits et de soutenir cette utilisation, comme le propose l'approche d'écriture créative partagée. Ceci, dans un réel souci d'offrir une intervention s'appuyant sur les construits langagiers de l'enfant, donc se situant dans la zone proximale de celui-ci, plutôt que prescrite par son âge, le « statut » qu'on lui attribue (en difficulté/non en difficulté) ou son niveau scolaire.

Les résultats obtenus dans cette recherche et les constats dégagés ne nient certes pas les besoins d'intervention plus soutenus des élèves rencontrant des difficultés en écriture. L'approche déployée, *l'écriture créative partagée*, en plus de permettre le partage et le soutien entre pairs, vise précisément à ce que ces élèves soient accompagnés finement par l'adulte, dans un contexte créatif et réflexif plutôt qu'applicationniste et hypernormatif (Vanlint, 2018), dans des cadres scolaires où le coenseignement (Tremblay, 2013, 2015), qui favorise la différenciation pédagogique, est encouragé¹⁶. La prise en compte du réel niveau de développement des élèves dans le cadre de l'approche vise à soutenir chacun, en cours d'écriture, dans l'élaboration de structures narratives variées et plus complexes que ne l'encourage le « *mythique et désincarné schéma narratif* » (Taveron et Sève, 2005, p. 12) habituellement proposé, voire imposé, tant dans les activités d'écriture en classe que dans les évaluations normatives. L'approche veut éviter un enseignement qui ramène le récit à un genre figé générant des textes préfabriqués ne révélant pas et ne mettant pas à profit la créativité et les réelles capacités d'écriture littéraire des élèves. Ainsi, l'adulte, plutôt que de réprimer, de peur qu'il ne s'égaré, les élans créatifs de l'élève considéré comme étant en difficulté qui s'engage dans des sentiers littéraires complexes noués autour d'une intrigue et d'une tension narrative (Baroni, 2013), lui tend la main pour le guider, dans un réel contexte de discussion soutenant cette complexité (Sirois et al., 2021). Il intervient parallèlement sur les différentes composantes du texte, guidant l'enfant dans l'élaboration d'énoncés

16 Soulignons ici que l'approche n'exclut certes pas que l'élève puisse aussi avoir besoin d'un soutien individuel donné ponctuellement ou de façon régulière hors de la classe. Cependant, ce soutien devrait, à notre avis, s'inscrire étroitement dans ce que l'élève réalise en classe lors des périodes d'écriture, d'où l'importance du portfolio et d'une étroite collaboration entre les enseignant[e]s et les orthopédagogues.

syntaxiques littéraires et dans la concordance des temps selon les différents plans du récit, et réfléchissant avec lui, dans une perspective inductive (Chartrand, 1995 ; Ulma, 2016), autour de l'écriture et de l'accord de tel ou tel mot.

Comme le soulignent Tauveron et Sève (2005), « Apprendre à écrire, c'est consentir à travailler sur le variable, le mouvant, l'indécidable (parfois efficace, parfois inefficace) et le complexe » (p. 12). L'approche encourage et soutient donc les prises de risques et les « pas de côté » (Sève, 2017) de l'élève, qu'il soit considéré comme étant en difficulté ou non, afin d'éviter une « écriture algorithmique » (Tauveron et Sève, 2005) dépourvue d'effets littéraires, induite par des grilles ou des cadres de récits imposant des procédures et des structures normées et figées, et une formalisation de l'horizon d'attente (Biagioli, 2016). Elle vise à ce que tout élève (auteur-lecteur ou autrice-lectrice), plutôt que d'être enfermé dans un schéma narratif « didactisé » auquel il doit se conformer via un enseignement explicite, puisse s'appuyer sur son horizon d'attente (Jauss, 1978/1990) au regard du récit de fiction ou du conte merveilleux, construit et partagé au fil de ses expériences littéraires (Dolz et Abouzaïd, 2015), pour produire des aventures pouvant surprendre ses lecteurs et lectrices, « un scripteur ne s'amélior[ant] que s'il peut vérifier sur des lecteurs réels [...] les hypothèses sur lesquelles il a façonné son lecteur construit » (Biagioli, 2016, p. 607).

En somme, les résultats des données analysées dans cet article mettent en exergue la nécessité de prendre en compte, pour le développement des compétences en écriture, les constructions et les représentations des élèves, le patrimoine fictionnel développé (Sorin, 2005), en fait, le « déjà-là » et le « presque-là » élaborés dans différents contextes de socialisation (Marin et Crinon, 2017). Ils invitent à déployer des approches d'évaluation et d'intervention permettant de situer le niveau présent de développement et le développement prochain de chaque élève de la classe — en considérant que l'enfant peut toujours faire davantage avec l'aide de l'adulte que ce qu'il parvient à faire seul, dans « une marge déterminée [...], qui définit l'écart entre le travail autonome et le travail en collaboration » (Vygotsky, 1934/2013, p. 363) — et à mettre en place une pédagogie de l'écriture permettant une intervention régulière et soutenue dans cette zone proximale de développement, dans un contexte de réelle discussion avec l'élève autour du texte et de ses composantes. C'est en effet cette zone de développement qui situe les possibilités d'apprentissage (Vygotsky, 1934/2013) et qui permet un étayage (Bruner, 1996, 1983/2011 ; Wood et al., 1976) porteur de développements.

Notons que des analyses complémentaires concernant tant la microstructure du texte que sa macrostructure seront nécessaires afin d'approfondir encore les besoins de soutien spécifiques des élèves. Par exemple, il conviendrait d'analyser plus en profondeur l'élaboration et la complexité des récits produits, de même que l'utilisation des temps verbaux, plus spécifiquement concernant l'alternance des verbes au passé simple et à l'imparfait, qui contribue à différencier les plans temporels et qui s'élabore sur de nombreuses années (Castagnet-Caignec, 2018). Les analyses syntaxiques pourraient également être poursuivies, notamment sous l'angle des types de subordonnées produites et de leurs niveaux d'enchâssement (Berman et Nir-Sagiv, 2009 ; Makdissi, 2014 ; Nir et Berman, 2010). De plus, il serait pertinent d'analyser finement l'emploi des connecteurs, des métaphores et des cataphores, ces marques de cohésion pouvant contribuer à la cohérence globale du texte ou encore affecter celle-ci (Makdissi et al., 2007). Enfin, il serait intéressant d'examiner les types d'erreurs orthographiques relevées, les analyses réalisées jusqu'ici ayant montré que, bien que les élèves en difficulté aient progressé sur ce plan tout au long de l'étude, un écart avec leurs pairs demeure¹⁷.

Sans conteste, le déploiement de pratiques développementales en écriture est exigeant, notamment puisqu'il implique une nécessaire analyse continue du développement et des besoins de soutien de chaque élève. Le travail réalisé avec les enseignant[e] dans le cadre de la recherche s'est appuyé sur leurs représentations des difficultés en écriture rencontrées par les élèves. Les conceptions et perceptions des enseignant[e]s au regard du développement de l'écriture littéraire peuvent certes avoir influencé leur regard évaluatif, teinté également par leur rapport personnel à l'écrit (Similowski, 2018). Néanmoins, c'est ce regard de l'intérieur, construit par les enseignant[e]s et/ou les orthopédagogues, qui est le plus porteur pour nourrir le travail et la collaboration entre le milieu scolaire et celui de la recherche, étant donné l'expertise et la fine connaissance des élèves que le travail quotidien et les interactions soutenues avec ces derniers leur permettent de développer. L'agentivité et les démarches de changement de pratiques des enseignant[e]s et des orthopédagogues doivent être soutenues dans un contexte de coconstruction, comme l'a permis ici l'expérimentation de l'approche, qui a nécessité une présence soutenue du milieu de la recherche sur le terrain, avec les exigences que cette présence a impliquées de part et d'autre, mais aussi les contributions qu'elle a générées.

17 Notons que les analyses réalisées jusqu'ici ayant permis d'entrevoir des stéréotypes genrés dans le choix des protagonistes, il pourrait également être intéressant de mettre en lien ces stéréotypes avec le développement des intrigues.

Soulignons ici que le milieu scolaire et les assistantes de recherche ont œuvré en collaboration avec un engagement positif et constant tout au long du déploiement de l'approche. Néanmoins, des difficultés ont été rencontrées et peuvent ainsi en avoir limité certains apports. Par exemple, les enseignant[e]s ont rapporté, pour la plupart, avoir eu de la difficulté à déployer des séances d'écriture supplémentaires à celle déjà prévue avec l'équipe de recherche chaque semaine, notamment en raison des embuches qu'ont rencontrées, malgré eux, les milieux scolaires pour dégager des ressources en enseignement ou en orthopédagogie afin qu'elles puissent faire du coenseignement pendant ces séances, ce que tous souhaitaient et considéraient comme tout à fait pertinent, mais qui n'a pu être possible. Les enseignant[e]s ont également rapporté avoir eu de la difficulté à exploiter différents 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. Des pistes, qui seront exploitées lors de travaux ultérieurs, ont émergé de ces difficultés. Par exemple, la réalisation de projets interdisciplinaires mettant encore davantage à profit les intérêts littéraires et culturels des élèves et l'interrelation lecture-écriture pourrait permettre d'amplifier l'exploitation et la production de différents types et genres de textes, tout en favorisant, en parallèle, non seulement le développement et l'engagement en écriture, mais également en lecture.

Certes, le déploiement d'une approche pédagogique développementale comme l'écriture créative partagée questionne les pratiques actuelles et les outils visant à évaluer les compétences en écriture. Mais devant les difficultés rencontrées par les élèves en écriture, devant le sentiment d'incompétence qu'éprouvent nombre d'entre eux et la difficulté à les motiver face à cette activité scolaire (MELS, 2012), devant la lourdeur, régulièrement soulevée, de la procédure répétitive « plan, brouillon, propre » souvent privilégiée — qui entraîne une surcharge d'évaluations sommatives plutôt qu'une intervention régulière s'appuyant sur une évaluation continue des compétences des élèves — il apparaît essentiel de mettre en œuvre des structures et des modalités qui soutiendront le développement de pratiques pédagogiques s'inscrivant dans une perspective développementale. Des pratiques, donc, qui s'appuient sur les représentations des élèves, qu'ils soient considérés ou non comme étant en difficulté en écriture, et qui permettent un soutien différencié et une intervention centrée, au cœur même de la classe, sur le niveau de développement de chacun.

Références

- Alamargot, D., Morin, M.-F. et Drijbooms, É. (2017). Planificateur ou formulateur? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 et de CM2. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (173-174). <https://doi.org/10.4000/pratiques.3334>
- Astolfi, J.-P. (2019, décembre). L'œil, la main, la tête - Expérimentation et apprentissages. *Cahiers pédagogiques, hors-série numérique*(53), 41–45. (Repris de « L'œil, la main, la tête - Expérimentation et apprentissages », décembre 2002, *Cahiers pédagogiques*, [409]). <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/Supprime>
- Baroni, R. (2013). Didactiser la tension narrative : apprendre à lire ou apprendre comment le récit nous fait lire ? *Recherches et travaux*, 83, 11–24. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.649>
- Berman, R. A. et Nir-Sagiv, B. (2009). Clause packaging in narratives: A crosslinguistic developmental study. Dans J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura et S. Ozcaliskan (dir.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language. Research in the tradition of Dan Isaac Slobin* (p. 149–162). Taylor & Francis.
- Biagioli, N. (2016). Ce qui est vivant et ce qui est mort de la didactique de l'écriture littéraire. Dans A. Petitjean (dir.), *Recherches textuelles. Numéro 14. Didactiques du français et de la littérature* (p. 599–617). Crem/Université de Lorraine. <https://hal.science/hal-01490646/document>
- Bissonnette, S., Falardeau, É. et Richard, M. (2021). Introduction. Dans S. Bissonnette, É. Falardeau et M. Richard (dir.), *L'enseignement explicite dans la francophonie : fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (p. 1–6). Presses de l'Université du Québec.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 1, 1–35. <https://r-libre.telug.ca/776/1/sbissonn-06-2010.pdf>

- Brown, A. L. et Campione, J. C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, (111), 11–33. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1230>
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bruner, J. S. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (M. Deleau, trad. ; 8^e éd.). Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1983) <https://doi.org/10.3917/puf.brune.2011.01>
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Chenelière éducation.
- Cappeau, P. (2000). Ce que nous apprend la morphosyntaxe. Dans C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (p. 71–96). Éditions De Boeck/Duculot.
- Castagnet-Caignec, S. (2017). La novélisation : une rencontre avec du *déjà-là* qui révèle les positionnements auctoriaux des jeunes scripteurs. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (173-174). <https://doi.org/10.4000/pratiques.3395>
- Castagnet-Caignec, S. (2018). Traitement du temps dans des récits à visée littéraire chez les élèves de primaire et secondaire. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, (57), 35–56. <https://doi.org/10.4000/reperes.1460>
- Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte. *Québec français*, (99), 32–34. <https://id.erudit.org/iderudit/44215ac>
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Enfance*, 2(2), 193–215. <https://doi.org/10.3917/enf1.162.0193>
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018a). Aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, (57), 143–162. <https://doi.org/10.4000/reperes.1540>

- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018b). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 223–249. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3136/2490>
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017, décembre). Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs. *Éducation et formation*, e-307-02, 7–24. https://www.researchgate.net/publication/321905150_Developper_des_habiletés_de_relecture_critique_des_productions_des_pairs
- Crinon, J. (2006a). L'écriture littéraire et les genres. *Le français aujourd'hui*, 153(2), 17–24. <https://doi.org/10.3917/lfa.153.0017>
- Crinon, J. (2006b). Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, (33), 61–79. <https://doi.org/10.3406/reper.2006.2705>
- Desrochers, A., Brodeur, M. et Laplante, L. (2021). L'enseignement explicite et l'éducation préscolaire : la place de l'enseignement explicite à la maternelle. Dans S. Bissonnette, É. Falardeau et M. Richard (dir.), *L'enseignement explicite dans la francophonie : fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (p. 185–208). Presses de l'Université du Québec.
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 290–314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/10274>
- Desrosiers, H., Nanhou, V., Ducharme, A., Cloutier-Villeneuve, L., Gauthier, M.-A. et Labrie, M.-P. (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clés pour relever les défis du XXI^e siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/competences-en-litteratie-en-numeratie-et-en-resolution-problemes-dans-environnements-technologiques-clefs-pour-relever-defis-xxie-siecle.pdf>

- Desrosiers, H. et Tétréault, K. (2012, décembre). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon (Étude longitudinale du développement des enfants du Québec [ÉLDEQ 1998-2010], – De la naissance à 12 ans)*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-facteurs-lies-a-la-reussite-aux-epreuves-obligatoires-de-francais-en-sixieme-annee-du-primaire-un-tour-dhorizon.pdf>
- Dolz, J. et Abouzaïd, M. (2015). Pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactique des langues. *Forumlecture.ch*, (2), 1–13. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_2_Dolz_Abouzaid.pdf
- Falardeau, É. (2017). Des outils pour l'enseignement des stratégies d'écritures au 3^e cycle du primaire. *Vivre le primaire*, 30(3), 34–36.
- Ferreiro, E. et Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (J.-M. Besse, M. M. de Gaulmyn et D. Ginet, trad.). Centre régional de documentation pédagogique. (Ouvrage original publié en 1982)
- Ferreiro, E. et Teberosky, A. (1982). *The evolution of writing*. Heinemann Educational Books.
- Garcia-Debanc, C. (2019). Pasticher des albums pour s'appropriier des structures syntaxiques. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, (59), 151–168. <https://doi.org/10.4000/reperes.2086>
- Harris, K. R., Ray, A., Graham, S. et Houston, J. (2019). Answering the challenge: SRSD instruction for close reading of text to write to persuade with 4th and 5th grade students experiencing writing difficulties. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 32(6), 1459–1482. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9910-1>
- Hollingsworth, J. et Ybarra, S. (2009). *Explicit direct instruction (EDI): The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Corwin Press.
- Hollingsworth, J. et Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite : une pratique efficace* (D. D. Demers, adapt.). Chenelière Éducation.

- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013, février). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans* (Étude longitudinale du développement des enfants du Québec [ÉLDEQ 1998-2010] – De la naissance à 12 ans, vol. 7, fascicule 2). Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-eleves-du-primaire-a-risque-de-decrocher-au-secondaire-caracteristiques-a-12-ans-et-predicteurs-a-7-ans.pdf>
- Jauss, H. R. (1990). *Pour une esthétique de la réception* (C. Maillard, trad. ; 2^e éd). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1978)
- Jolibert, J. (coord.). (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Hachette.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437–447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (189-190). <https://doi.org/10.4000/pratiques.10259>
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Presses universitaires de Namur.
- Lamb, V. (2017). *Le rapport à l'écriture littéraire et son enseignement : pratiques déclarées d'enseignants du primaire au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/11385/1/M14996.pdf>
- Lamb, V., Plante, I. et Tremblay, O. (2017). Rapport à l'écriture littéraire et pratiques déclarées d'enseignants du primaire en écriture et en lecture littéraires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 72–98. <https://doi.org/10.7202/1053589ar>
- Makdissi, H. (2014). *Chapitre 1 : Le développement du langage : un fondement nécessaire à l'apprentissage de la langue écrite* [document inédit]. Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2008). L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Archives de Psychologie*, 73(284/285), 51–79.

- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2011). Cycle d'écriture de récits dès le début du primaire : une posture textuelle. *Lettreure*, (1), 61–80. https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettreure61.pdf
- Makdissi, H., Boisclair, A. et Fortier, C. (2007). Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel de récit. *Recherches qualitatives*, 27(1), 88–126. <https://doi.org/10.7202/1085358ar>
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H. et Sanchez, C. (2008). Progression développementale de l'organisation discursive des enfants d'âge préscolaire. *Archives de Psychologie*, 73(286/287), 103–116.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C. et Darveau, M. (2010). Le dialogue, moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 145–182). Presses de l'Université du Québec.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Sirois, P., Baron, M.-P. et Sanchez, C. (2019). Storybooks to promote emergent literacy in kindergarten classrooms. Dans E. Veneziano et A. Nicolopoulou (dir.), *Narrative, literacy and other skills: Studies in intervention* (SIN 25) (p. 43–68). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sin.25.03mak>
- Marin, B. et Crinon, J. (2017). Le déjà-là et le presque-là. Ancrage textuel et procédés d'écriture narrative à l'école élémentaire française. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (173-174). <https://doi.org/10.4000/pratiques.3364>
- Mas, M. (2019). L'écriture littéraire : quelles modélisations ? Quelles conceptualisations ? Dans N. Denizo, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 49–66). Presses universitaires de Namur. <https://books.openedition.org/pun/6892>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (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/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (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 (MELS). (2006). *La différenciation de l'évaluation. Questions et éléments de réponse. Principales références dans les encadrements ministériels*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/45158>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009, 24 août). *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, du Loisir et du Sport (MELS). (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. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2101351>
- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie* (2^e éd.). Chenelière éducation.

- Nanhou, V. et Desrosiers, H. (2019, avril). *Portrait statistique des adultes de 18 à 65 ans sans diplôme d'études secondaires au Québec. Résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) 2012*. Institut de la statistique du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01600FR_PEICA2019H00F00.pdf
- Nir, B. et Berman, R. A. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rhetoric. *Journal of Pragmatics*, 42(3), 744–765. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.07.006>
- Niwese, M. et Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (161-162). <https://doi.org/10.4000/pratiques.2063>
- Reuter, Y. (2019). Des récits et des élèves. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (181-182). <https://doi.org/10.4000/pratiques.5971>
- Schneuwly, B. (2020). Verbaliser : au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire. *Educateur*, (7), 4–6. https://www.2cr2d.ch/wp-content/uploads/Verbaliser_Schneuwly.pdf
- Sève, P. (2017). Variation, emprunt, emploi au cœur de l'écriture enfantine. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (173-174). <https://doi.org/10.4000/pratiques.3372>
- Similowski, K. (2017). Le déjà-là chez des scripteurs apprenants : des ressources diversement exploitées. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (173-174). <https://doi.org/10.4000/pratiques.3358>
- Similowski, K. (2018). Du lire dans l'écrire : ce que les enseignants repèrent et évaluent dans les écrits des élèves. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 87–98. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0087>
- Sirois, P. et Boisclair, A. (2015). L'écriture dès l'entrée formelle dans l'écrit. *Caractères*, 51, 7–20. https://www.ablf.be/images/stories/Newsletter/Caracteres_51web.pdf

- Sirois, P., Boisclair, A., Darveau, É. et Hébert, É. (2010). Écriture et entrée dans l'écrit. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 279–316). Presses de l'Université du Québec.
- Sirois, P., Boisclair, A., Vanlint, A., Savage, I. et Hébert, É. (2012, octobre). Écriture et créativité : une voie d'intervention dès le début du primaire. *Bulletin du CRIRES*, (25). https://crires.ulaval.ca/no_25_2012.pdf
- Sirois, P., Tremblay, P. et al. (2019). *Le développement de l'écriture aux 2e et 3e cycles du primaire : interventions développementales et différenciation pédagogique* [Rapport de recherche] (no 2013-ER-165954). MEES ; FRQSC. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/le-developpement-de-lecriture-aux-2e-et-3e-cycles-du-primaire-interventions-developpementales-et-differenciation-pedagogique-2/>
- Sirois, P., Vanlint, A. et Boisclair, A. (2011). Le soutien en écriture dans une perspective développementale. *Québec français*, (160), 79–81. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2011-n160-qf1504630/61637ac.pdf>
- Sirois, P., Vanlint, A. et Gravel, A.-S. (2021). L'écriture de récits aux deuxième et troisième cycles du primaire dans une approche pédagogique développementale engageante. *Le français aujourd'hui*, 212(1), 17–26. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0017>
- 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), 65–78. <https://doi.org/10.7202/1018158ar>
- Statistique Canada, Emploi et Développement social Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2013). *Les compétences au Canada : premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. (N° 89-555-X). Ministère de l'Industrie. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-555-x/89-555-x2013001-fra.pdf?st=2POIbdcJ>
- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. Dans M. B. Franklin et S. S. Barten (dir.), *Child language: A reader* (p. 282–297). Oxford University Press.

- Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, (26-27), 203–215. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2402>
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Hatier Pédagogie.
- Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26–33. https://www.crires.ulaval.ca/full-text/le_coenseignement_en_inclusion_scolaire_un_mariage_naturel_.pdf
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33–44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- Ulma, D. (2016). Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation. *Le français aujourd'hui*, 192(1), 97–106. <https://doi.org/10.3917/lfa.192.0097>
- Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 83–105). Les Éditions Logiques.
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 651–674. <https://doi.org/10.7202/032017ar>
- Vanlint, A. (2018). *La collaboration enseignante-chercheure. Étude de cas relative à l'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/31323>
- Vygotsky, L. S. (2013). *Pensée et langage* (F. Sève, trad. ; 4^e éd.). La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934)
- Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Didier ; Hatier.
- Weinrich, H. (2012). *Le temps. Le récit et le commentaire* (M. Lacoste, trad.). Lambert-Lucas. (Ouvrage original publié en 1973)
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976, avril). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Annexe 1

Tableau A

Résultats aux tests t pour échantillons appariés

	Nombre de mots	Subordonnées	Mots avec erreurs orthographiques
Début de l'étude	$t(31) = 3.27, p < .01$	$t(32) = -0.04, p = .97$	$t(32) = 0.36, p = .72$
Fin 3 ^e année	$t(31) = 3.67, p < .001$	$t(33) = 0.16, p = .87$	$t(33) = 0.22, p = .83$
Fin 5 ^e année	$t(31) = 3.23, p < .01$	$t(32) = -0.30, p = .77$	$t(32) = -1.67, p = .10$

Note. Tous les sujets (N = 34), sans structure prédéfinie/avec structure prédéfinie.

Tableau B

Résultats aux analyses de contingence avec tests de χ^2

	Structuration	Passé simple
Début de l'étude	$\chi^2(1) = 0.42, p = .52$	$\chi^2(1) = 0.22, p = .64$
Fin 3 ^e année	$\chi^2(1) = 2.06, p = .15$	$\chi^2(1) = 0.53, p = .47$
Fin 5 ^e année	$\chi^2(1) = 2.00, p = .16$	$\chi^2(1) = 0.82, p = .37$

Note. Tous les sujets (N = 34), sans structure prédéfinie/avec structure prédéfinie.

Annexe 2

Figure A

Moyennes et intervalles de confiance pour la longueur du texte, tous les sujets

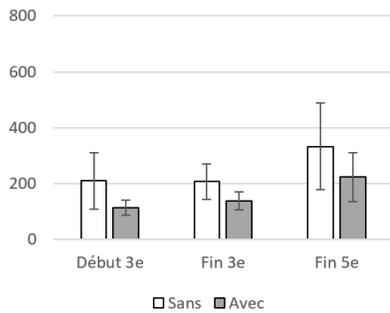


Figure B

Moyennes et intervalles de confiance pour les subordonnées, tous les sujets

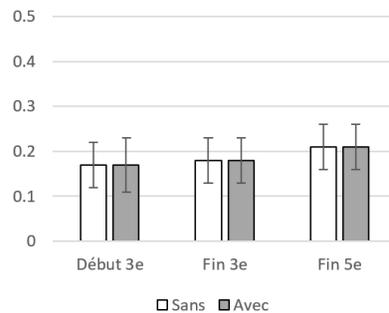


Figure C

Moyennes et intervalles de confiance pour l'orthographe, tous les sujets

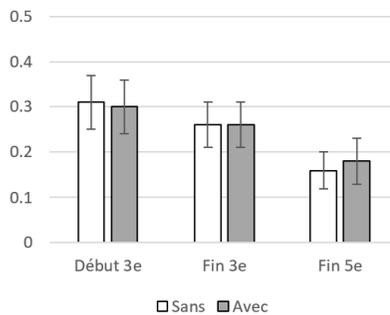


Figure D

Structuration du récit, tous les sujets

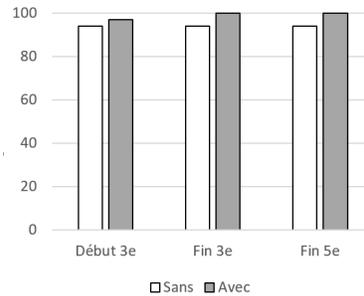


Figure E

Utilisation adéquate du passé simple, tous les sujets

