



Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire

Sous la responsabilité de  
Marie-France Morin, Ph.D.  
Professeure  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

Titulaire de la Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture  
et de l'écriture chez le jeune enfant

En collaboration avec  
Pascale Nootens, doctorante et assistante de recherche  
Anne-Marie Labrecque, doctorante et assistante de recherche  
Isabelle LeBlanc, assistante de recherche

1<sup>er</sup> décembre 2009

## Table des matières

Partie 1 – Introduction .....	3
Partie 2 – Qu'est-ce qu'écrire au primaire?.....	4
Partie 3 – Objectifs et méthodologie .....	16
Partie 4 – État des connaissances dans les écrits scientifiques.....	18
4.1 La composante rédactionnelle .....	19
4.2 La composante orthographique .....	45
4.3 La composante graphomotrice.....	61
4.4 Propositions en didactique du français.....	71
Partie 5 – Liens avec le programme de formation de l'école québécoise (2001).....	77
5.1 La composante rédactionnelle .....	78
5.2 La composante orthographique .....	79
5.3 La composante graphomotrice.....	80
Partie 6 – Conclusion générale.....	82
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	83

Cette recension a été réalisée grâce au soutien financier du MELS

## Partie 1 – Introduction

Avec le soutien du Service de la recherche et de l'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), nous présentons ici une synthèse de connaissances qui s'intéresse à l'enseignement de l'écriture au primaire. Ce travail s'inscrit dans les initiatives pour concrétiser le *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire*, en particulier la mesure 18 qui consiste à soutenir des études pour améliorer la capacité des élèves à bien écrire.

Les principaux objectifs de cette synthèse de connaissances se résument en trois points. Tout d'abord, recenser les études empiriques (d'ici et d'ailleurs) qui ont évalué les effets de différentes conditions, particulièrement les pratiques enseignantes, pour l'enseignement de l'écriture au primaire. Ensuite, synthétiser les travaux recensés en ayant le souci de considérer différentes composantes de la compétence à écrire, et finalement, établir des liens entre les pratiques enseignantes recensées et les approches proposées dans le *Programme de formation de l'école québécoise (2001)*.

Cette synthèse de connaissances se divise en quatre sections. La première expose le cadre théorique relié au développement de la compétence à écrire. La deuxième aborde la méthodologie utilisée pour effectuer la recension des études empiriques traitant des pratiques efficaces de l'enseignement de l'écriture. La troisième section présente les études empiriques recensées, et elle est divisée en quatre sous-sections, soit les études portant sur le processus rédactionnel, celles portant sur le développement du code orthographique, celles abordant la composante graphomotrice de l'écriture et finalement, une dernière sous-section abordant quelques propositions didactiques spécifiques aux recherches francophones. Chaque sous-section se termine par un rappel des points importants à retenir. La quatrième et dernière section établit des liens entre les pratiques enseignantes recensées à la troisième section et les approches proposées dans le *Programme de formation de l'école québécoise (2001)*.

Évidemment, ce travail a tenté de parcourir le plus grand nombre d'études abordant l'enseignement de l'écriture au primaire et ce, à l'égard des différents aspects concernés (processus rédactionnel, orthographe et composante graphomotrice). Toutefois, malgré notre volonté d'aborder toutes les pratiques efficaces liées au développement optimal de la compétence à écrire des élèves, et ce, à travers le monde, nous avons été dans l'obligation de faire des choix thématiques. Ainsi, nous avons décidé de ne pas aborder spécifiquement des

sujets tels que la motivation ou l'évaluation, qui auraient, à eux seuls, certainement pu faire l'objet d'une synthèse à part entière.

## **Partie 2 – Qu'est-ce qu'écrire au primaire?**

La recherche en écriture s'est surtout penchée, depuis deux décennies, sur la composante rédactionnelle, et les travaux en ce domaine sont essentiellement issus du courant de la psychologie cognitive. Selon cette perspective, l'écriture est définie comme une activité mentale complexe, impliquant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances – tant référentielles, linguistiques que pragmatiques –, au moyen de l'activation et de l'articulation de nombreux processus mentaux; ceux-ci permettent, entre autres, la récupération et la sélection d'informations, la sélection de formes linguistiques adéquates, la programmation et l'exécution motrices indispensables à la production de traces écrites, et l'instauration d'activités de relecture et de correction (Alamargot et Chanquoy, 2002; Alamargot et Fayol, 2009). Divers modèles procéduraux cherchant à formaliser l'activité rédactionnelle ont par ailleurs été proposés. Ils distinguent généralement deux composantes clés de l'activité de rédaction, nommément l'environnement physique auquel est soumis le scripteur et l'environnement mental, soit les connaissances enregistrées dans sa mémoire à long terme et les processus mettant celles-ci à profit durant l'activité rédactionnelle (*Ibid.*). Parmi ces modèles procéduraux, celui qu'ont proposé Hayes et Flower (1980) reste à ce jour parmi les plus influents.

### **Le modèle rédactionnel du scripteur expert (Hayes et Flower, 1980)**

Par l'élaboration de leur modèle rédactionnel, Hayes et Flower (1980) ont cherché à expliquer le processus complexe de la rédaction chez le scripteur adulte ou expert (voir Figure 1 ci-dessous). Ce modèle est constitué de trois composantes clés, soit l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et les processus rédactionnels. L'environnement de la tâche, qui réfère à tout élément externe au scripteur, et la mémoire à long terme, dans laquelle sont puisées toutes les connaissances du scripteur – référentielles, linguistiques, rhétoriques et pragmatiques – utiles à la rédaction, constituent des ressources mises au service du processus rédactionnel. Ce processus est par ailleurs lui-même composé de trois sous-processus assurant la planification, la mise en texte et la révision, chacun de ces sous-processus assurant un rôle spécifique dans l'activité rédactionnelle. Ainsi, le processus de planification assume, selon Hayes et Flower (1980), l'élaboration de trois types de plans; le premier, plan dit « pour faire », délimitant les buts essentiellement pragmatiques de l'acte rédactionnel, à partir des

caractéristiques du scripteur et du lecteur, et des buts et du genre de texte visés; le second, dit plan « pour dire », circonscrivant et organisant le contenu du texte sous forme de notes, schéma et plan; le troisième, dit plan « pour rédiger », concernant les procédures conceptuelles et linguistiques permettant la définition du contenu et sa production sous forme de texte.

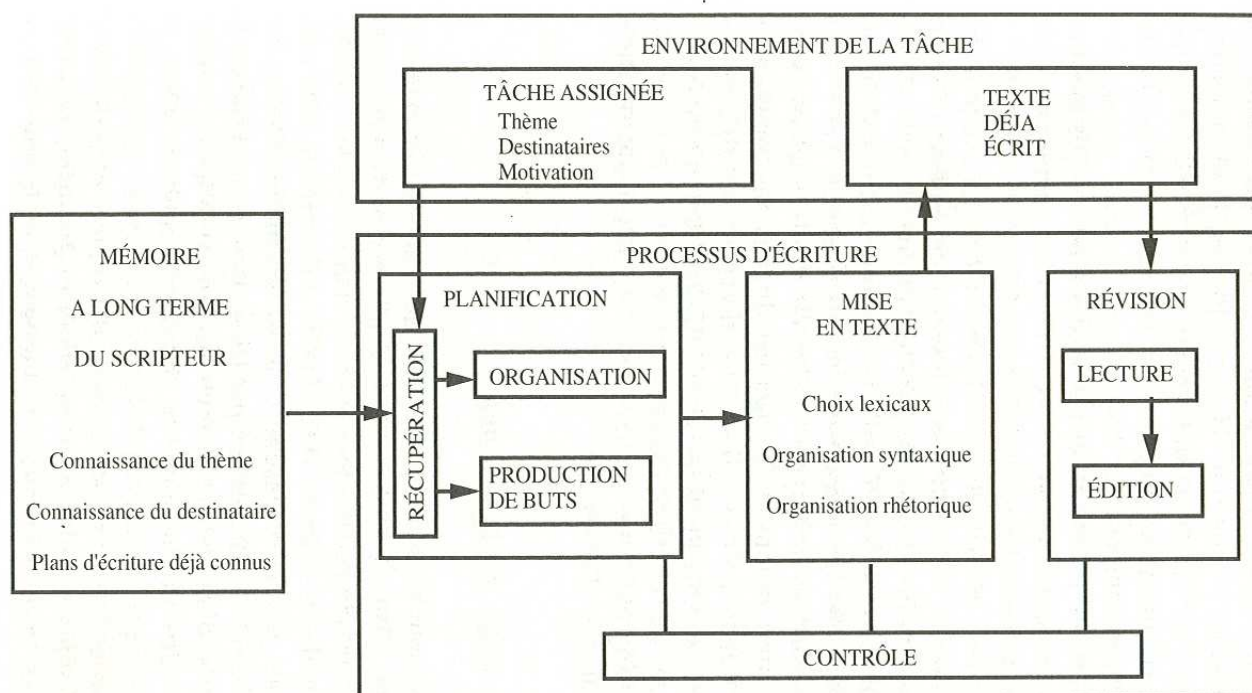


Figure 1 : Le modèle rédactionnel du scripteur expert (Hayes et Flower, 1980, tiré de Fayol, 1997)

Le processus de planification se décline par ailleurs, dans le modèle de Hayes et Flower (1980), en trois sous-processus, le premier assurant la génération des contenus ou idées à transmettre, par récupération des informations depuis la mémoire à long terme; le second assurant l'organisation desdits contenus. Ces deux sous-processus contribuent à l'établissement du plan « pour dire ». Le troisième sous-processus de planification assure, pour sa part, la régulation des traitements et procédures en fonction des caractéristiques rhétoriques et pragmatiques du texte à produire; il contribue donc à l'établissement du plan « pour faire ».

La mise en texte, second sous-processus mis à contribution dans l'activité rédactionnelle, assume deux fonctions : le développement conceptuel et sémantique de la microstructure du

texte, selon le plan établi lors de la planification, et la traduction linguistique du contenu en phrases puis sa transcription.

Enfin, la révision – processus récurrent, s'opérant en cours de production ou après celle-ci – est assumée par deux sous-processus, respectivement la lecture – donnant lieu au repérage des erreurs et à l'évaluation de la convenance du texte, selon les buts de celui-ci – et la correction des problèmes repérés, par l'application d'un système complexe de règles de production. Chapeautant le tout, un processus de contrôle permet l'activation et l'interaction récursives de ces processus de planification, de mise en texte et de révision pendant la rédaction.

Le modèle rédactionnel de Hayes et Flower (1980) demeure la référence pour nombre de chercheurs en écriture, du fait qu'il rend compte des processus et connaissances impliqués dans l'activité rédactionnelle. Ce modèle initial a cependant été révisé par Hayes (1996) qui, inspiré de travaux plus récents, y a entre autres mieux spécifié le rôle de la mémoire de travail, composante aujourd'hui considérée essentielle de l'activité rédactionnelle. Hayes (1996) pose comme postulat que tous les processus non automatisés sont traités dans la mémoire de travail, ce qui confère un rôle central à cette structure. Les interactions entre les processus de production et les diverses composantes structurales de la mémoire de travail ont par ailleurs été précisées par Kellogg (1996), qui s'est inspiré pour ce faire de la description structurelle de la mémoire de travail proposée par Baddeley (1986). Ce dernier postule que la mémoire de travail est composée d'une structure centrale d'exécution, l'administrateur central, et de deux mémoires spécifiques, la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial, qui emmagasinent respectivement l'information phonologique et l'information visuo-spatiale. Ainsi, pour Kellogg (1996), l'administrateur central jouerait un rôle majeur dans tous les processus, sauf lors de l'exécution motrice du message, largement automatisée chez le scripteur expert. La boucle phonologique serait quant à elle mise à contribution essentiellement lors de la traduction linguistique du contenu en phrases, alors que le calepin visuo-spatial interviendrait lors de la planification<sup>1</sup>.

Le modèle rédactionnel de Hayes et Flower (1980; Hayes, 1996) constitue une contribution essentielle à la compréhension du processus rédactionnel. Il présente néanmoins des limites importantes pour la recherche en éducation, du fait qu'il formalise l'activité rédactionnelle du scripteur expert. Il ne permet, en ce sens, de cerner ni le mode d'apparition et de

---

<sup>1</sup> Pour Kellogg (1996), la planification nécessite le recours au calepin visuo-spatial du fait que la création et la récupération en mémoire à long terme nécessitent l'exploitation de l'imagerie mentale.

développement des processus rédactionnels ni, chez l'apprenti scripteur, la dynamique des traitements face aux contraintes liées aux capacités limitées de la mémoire de travail et des ressources attentionnelles. Des modèles développementaux tentant d'explicitier l'apparition et le développement progressif des processus impliqués dans l'activité rédactionnelle ont donc été proposés.

### **Le modèle développemental pour l'apprenti scripteur (Berninger et Swanson, 1994)**

Le modèle de Berninger et Swanson (1994), inspiré du modèle rédactionnel expert (Hayes et Flower, 1980), rend compte de l'apparition et de l'évolution des habiletés rédactionnelles chez le scripteur de 5 à 10 ans. Ce modèle met notamment en relief le rôle déterminant que joue la mémoire de travail en production, de même qu'il rend compte de l'ordre d'apparition et de mise en place des différents processus, évolution essentiellement tributaire des capacités limitées de la mémoire de travail (Chanquoy et Alamargot, 2003). Ainsi, du point de vue développemental, est d'abord mis en place chez le jeune scripteur le processus de mise en texte, comprenant lui-même deux sous-processus : la génération – qui consiste en la transformation des idées en leurs représentations linguistiques dans la mémoire de travail – et l'exécution, soit la traduction de ces représentations linguistiques en symboles écrits. Bourdin (2002) souligne cependant que ces deux constituants liés au même processus de mise en texte chez Berninger et Swanson (1994) doivent plutôt être envisagés en tant que composantes bien distinctes de la production langagière nommées par l'auteur composantes linguistique (responsable de la gestion de l'orthographe des mots) et graphomotrice (responsable de l'exécution motrice de l'acte d'écrire). En effet, ce modèle a permis d'attirer l'attention sur la gestion cognitive de ses deux composantes, gestion qui devient difficile pour les apprenants en raison du coût cognitif élevé lié, d'une part, à l'accès à l'orthographe du mot et, d'autre part, à sa réalisation matérielle.

À l'instar du modèle définissant l'activité rédactionnelle chez l'expert, Berninger et Swanson (1994) soulignent que le processus de révision est par ailleurs quasi inexistant chez le scripteur débutant, à cause d'une capacité limitée de la mémoire de travail, et lorsque présente, cette activité de révision se limite à une correction de surface, essentiellement orthographique. Ce n'est que très progressivement que la révision s'appliquera au contenu et concernera le texte dans son ensemble. Toujours selon ce modèle, l'activité de planification en est également une qui distingue le scripteur débutant du scripteur expert. En effet, la planification est d'apparition beaucoup plus tardive et ne permet initialement au scripteur de considérer qu'une très petite partie du texte à la fois. Le scripteur progresse ensuite vers la planification d'un nombre sans

cesse grandissant d'éléments du texte et de leur organisation, pour enfin parvenir à la planification du texte entier, cela avant la production comme telle.

Si le modèle de Berninger et Swanson (1994) rend compte de la mise en place progressive des différents processus rédactionnels chez le scripteur débutant de 5 à 10 ans, le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) aborde, pour sa part, le développement ultérieur des compétences rédactionnelles.

### **Du scripteur débutant au développement d'une plus grande expertise : le modèle de complexification des processus de Bereiter et Scardamalia (1987)**

Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) illustre la complexification des procédures rédactionnelles qui s'opère chez le scripteur évoluant de la condition de novice à celle d'expert. En particulier, ce modèle oppose la procédure utilisée par les scripteurs âgés de 9 à 16 ans, appelée « stratégie des connaissances rapportées » (*knowledge-telling*), à celle qu'exploitent les scripteurs experts, dite « stratégie des connaissances transformées » (*knowledge-transforming*). La stratégie des connaissances rapportées consiste à composer un texte en transcrivant les idées au fur et à mesure qu'elles émergent de la mémoire à long terme, en l'absence de réorganisation préalable du contenu et de la forme du texte. La stratégie des connaissances transformées consiste plutôt en un ajustement continu, à la fois du contenu du texte et de sa forme linguistique, par adaptations et modifications successives de toute information récupérée dans la mémoire à long terme, cela en fonction des buts visés par le texte, mais aussi en fonction des éléments textuels déjà produits.

La stratégie des connaissances transformées s'observe chez les scripteurs plus avancés, du fait qu'elle implique « une véritable activité de résolution de problèmes reposant sur une dialectique entre ce qui doit être dit [...] et ce qui peut être dit, à qui et comment » (Alamargot et Chanquoy, 2002, p.51). Aussi, l'exploitation de cette stratégie des connaissances transformées serait tributaire, selon Bereiter et Scardamalia (1987), de capacités de planification et d'une mémoire de travail suffisamment développées, du fait des exigences que suppose cette stratégie quant à la planification du contenu, mais aussi quant à la prise en compte simultanée des contraintes multiples liées à cette activité de résolution de problème (*Ibid.*).

Ce modèle de complexification des procédures rédactionnelles amène à mieux comprendre le développement de la compétence à écrire, notamment à propos de l'évolution des différentes composantes impliquées dans la rédaction chez l'élève à la fin du primaire. La contribution de



ce modèle théorique est aussi importante, car ce dernier permet d'attirer l'attention sur le fait que la plus ou moins grande aisance du scripteur à gérer les différentes opérations en jeu dans la production est tributaire des contraintes cognitives du scripteur. Comme nous pourrions le dégager dans la partie qui suit, d'autres chercheurs ont également mis en relief l'importance de considérer la gestion cognitive dans la production écrite, en particulier chez l'apprenti scripteur.

### **La gestion des contraintes cognitives et le phénomène de surcharge cognitive**

Il nous semble ici important de souligner la complexité de produire un texte et ce que cette activité induit comme charge cognitive. En effet, lorsqu'un scripteur produit un texte, les différents processus ou composantes, soit la planification, la mise en texte et la révision, interviendraient selon un mode à la fois sériel et parallèle; ceci signifie que des traitements de différents niveaux seraient à certains moments réalisés en parallèle et qu'une composante pourrait, en cours de production, interrompre le traitement d'une autre composante (Bourdin, 2002). Par exemple, un premier élément de message pourrait déjà être traité par la composante graphomotrice (ou de transcription), alors que les autres éléments dudit message sont encore en cours d'élaboration, donc traités par la composante de planification. De même, l'élaboration du contenu pourrait être encore en cours alors que débute la mise en texte. Ce fonctionnement implique nécessairement la présence de mémoires transitoires, sauvegardant temporairement un certain nombre d'informations qui seront mobilisées en temps voulu (*Ibid.*) et permettant la coordination des traitements sériels et parallèles.

Mais comme nous l'avons vu, la production de texte est une activité complexe, en particulier pour le jeune élève et, même si ces mémoires peuvent assurer le maintien de certaines informations, les limites de ces mémoires transitoires contraignent la production, tout comme les capacités limitées du système de traitement de l'information en contraignent la gestion. C'est dans ce contexte très réaliste des limites de l'activité cognitive de l'élève que l'automatisation de certaines composantes s'avère indispensable à la coordination des opérations en jeu dans la production de texte.

En effet, les ressources attentionnelles définies par Barouillet (1996) comme « l'énergie mentale » pouvant être dédiée à chaque traitement, par un individu à un instant précis du processus, sont mises à forte contribution lorsque les processus en jeu ne sont pas automatisés, parce qu'ils nécessitent alors de la part du scripteur un contrôle conscient des traitements opérés. Dans ce contexte, la surcharge cognitive, qui se produit lorsque la charge liée à un traitement dépasse l'énergie mentale disponible pour cette tâche, demeure fréquente.

L'automatisation<sup>2</sup> des processus permettrait alors d'éviter ces surcharges cognitives, les ressources attentionnelles alors libérées pouvant être dédiées à d'autres traitements, cela permettant le fonctionnement de diverses composantes en parallèle.

Ainsi, dans une perspective développementale, les différences entre les scripteurs peuvent être en partie expliquées, d'une part, par l'automatisation de certains processus impliqués dans la production écrite (Bourdin, 2002) et, d'autre part, par la capacité de la mémoire transitoire du scripteur; cette mémoire constitue l'unique « réserve » à partir de laquelle est géré, souvent en parallèle, l'ensemble des processus impliqués dans la production (McCutchen, Covill, Hoynes et Mildes, 1994; McCutchen, 2008). Le cadre théorique proposé par McCutchen et ses collaborateurs (1994), qui se situe dans le courant des théories de la capacité (Just et Carpenter, 1992), explique en effet les différences individuelles et développementales entre scripteurs en postulant que la capacité du scripteur à orchestrer les différents processus impliqués dans la production est à la fois tributaire de l'efficacité des traitements et des ressources disponibles en mémoire transitoire; la disponibilité de ces ressources est par ailleurs elle-même tributaire du degré d'automatisation de certains processus de production.

La complexification des procédures rédactionnelles qui s'opère chez le scripteur évoluant de la condition de novice à celle d'expert semble d'ailleurs rendre compte de l'automatisation progressive de certains processus en jeu dans la production, et de l'accroissement conséquent de l'efficacité des traitements et de la capacité de la mémoire transitoire. Ainsi, pour Bourdin (2002), le coût élevé en ressources cognitives lié à la planification de la production écrite expliquerait la « stratégie des connaissances rapportées » (Bereiter et Scardamalia, 1987) utilisée par le jeune scripteur<sup>3</sup>. En effet, la planification exige du scripteur des ressources attentionnelles importantes, du fait qu'elle nécessite un contrôle conscient. Chez le jeune scripteur, le coût cognitif lié à la planification des contenus est beaucoup plus important que chez le scripteur plus avancé, puisque les connaissances conceptuelles du scripteur débutant s'avèrent moindres et moins bien organisées. S'ajoute à la charge cognitive du jeune scripteur le besoin d'allouer en parallèle des ressources dédiées à l'exécution d'autres processus, non automatisés.

---

<sup>2</sup> L'automatisation, ou un certain niveau d'automatisation, car les données empiriques tendent à montrer que l'opposition entre automatisme et contrôle conscient n'est pas dichotomique; l'automatisation serait progressive, suivant un continuum (Bourdin, 2002).

<sup>3</sup> À titre de rappel, cette stratégie consiste à composer un texte en transcrivant les idées, sans les réorganiser, dès qu'elles sont extraites de la mémoire à long terme.

Les différences développementales observées entre scripteurs eu égard au processus de mise en texte peuvent également être considérées sous l'angle de l'automatisation progressive des traitements impliqués dans la mise en texte. En effet, si l'accès lexical et le traitement syntaxique ne requièrent pas, ou que très peu, de contrôle conscient de la part de l'adulte, la gestion de la mise en texte pose davantage problème pour le scripteur débutant, notamment à cause d'un répertoire de connaissances lexicales et syntaxiques limité et aussi à cause d'une charge cognitive importante à déployer associée à des traitements de base non automatisés. Graham *et al.* (1997) suggèrent, en ce sens, que les lacunes sur le plan syntaxique peuvent entraver la compétence du scripteur à traduire ses idées en texte. En effet, les compétences insuffisantes sur le plan de la phrase interfèrent avec d'autres processus d'écriture, du fait que l'attention dédiée aux compétences moins développées laisse peu de ressources cognitives pour ces autres processus de plus haut niveau (planification, génération de contenu, révision).

La formulation linguistique à l'écrit exige en outre le recours à des procédures apprises, notamment quant à l'orthographe. Or la gestion orthographique accapare chez le jeune scripteur des ressources attentionnelles importantes tant qu'il « construit » l'orthographe en même temps qu'il procède à la formulation linguistique, au lieu de simplement récupérer en mémoire à long terme la forme orthographique des mots (Fayol et Jaffré, 1999).

De la même manière, alors que l'exécution d'un message à l'oral ne requiert, dès l'âge de 5 ou 6 ans, que très peu de ressources cognitives, la composante graphomotrice, inhérente à la transcription en production écrite, mobilise quant à elle des ressources attentionnelles si importantes, avant l'âge de 9 ou 10 ans, que la gestion parallèle d'autres composantes est pratiquement impossible. La gestion graphomotrice constitue en effet un long apprentissage pour le jeune scripteur, qui doit évoluer d'un processus lent et très contrôlé à un processus beaucoup plus automatisé, qui deviendra moins coûteux sur le plan cognitif (Zesiger, 1995). Christensen (2009) affirme d'ailleurs que « there is a sound theoretical basis and mounting empirical evidence to suggest that the relationship between handwriting and quality of written text is strong and surprisingly robust » (p. 284). Toujours selon Christensen (2009), il est important d'avoir une fluidité dans l'écriture (vitesse), permettant à l'élève de transcrire ses idées aussi rapidement qu'elles lui viennent en tête ; si cette fluidité n'est pas présente, les risques sont grands de perdre les idées qui motivaient la tâche de production. De plus, si l'enfant trouve difficile d'écrire (calligraphier), il aura tendance à avoir une attitude négative face à l'écriture et voudra éviter ces tâches (Graham et Weintraub, 1996). Les résultats d'une étude britannique

récente (Medwell, Strand et Wray, 2009) suggèrent même que cette relation entre l'automatisation graphomotrice et la production de textes s'observe en sixième année.

Les travaux de Fayol et Miret (2005) suggèrent quant à eux l'existence d'un lien entre le degré de maîtrise graphique et les performances orthographiques du jeune scripteur. Les résultats d'une étude empirique menée par ces auteurs (*Ibid.*) auprès d'élèves de troisième année tendent en effet à montrer que l'amélioration des compétences graphiques entraîne une diminution du nombre d'erreurs commises chez l'élève en contexte de dictée. Les aptitudes générales et les connaissances orthographiques et grammaticales ne seraient donc pas les seules responsables des résultats des élèves en dictée : le degré de maîtrise graphique interviendrait également de façon indirecte, en provoquant une surcharge de la mémoire de travail chez les scripteurs peu habiles sur le plan graphomoteur.

Enfin, l'apparition tardive du processus de révision chez le scripteur et son application longtemps limitée aux éléments de surface sont également en bonne partie liées<sup>4</sup> au coût cognitif élevé associé aux traitements impliqués dans la révision. Plusieurs opérations complexes doivent en effet être mises à contribution pour réviser un texte. Ainsi, la détection des erreurs implique la relecture du texte écrit et la perception d'une inadéquation entre ce qui est écrit et les buts du scripteur; l'identification de la nature de l'erreur et les modifications apportées par le scripteur sont tributaires du recours efficace du scripteur à un système complexe de règles de production (Chanquoy, 2009). Ainsi, tant que tous les traitements impliqués dans la révision nécessitent un contrôle conscient de la part de l'élève, le coût cognitif lié à la révision est extrêmement élevé pour le scripteur (Alamargot et Chanquoy, 2002).

En définitive, chez le scripteur débutant, les activités impliquées dans la formulation linguistique et la transcription de la production écrite représentent un coût cognitif important; ces activités interfèrent alors avec les processus de plus haut niveau, notamment liés à la planification conceptuelle. En revanche, la planification s'avère elle aussi beaucoup plus coûteuse à l'écrit qu'à l'oral. Le coût cognitif des processus liés à la révision expliquent, de la même façon, l'absence ou la quasi-absence de révision en cours de production chez le jeune scripteur (Berninger et Swanson, 1994), et les limites longtemps imposées à l'apprenti scripteur à cet égard, même lorsque la révision est réalisée après la production. Ainsi, puisque le scripteur fait appel à une seule « réserve » (Bourdin, 2002), aux ressources par ailleurs limitées, pour réaliser

---

<sup>4</sup> Les difficultés du scripteur à réviser son texte sont aussi attribuables, soulignent Alamargot et Chanquoy (2002), à l'absence des connaissances et stratégies nécessaires à la révision ou à leur manque d'efficacité.

les différents processus liés à la production écrite, la gestion de ces divers processus risque fort de provoquer une surcharge cognitive, tant que les processus pouvant être automatisés, telles les activités orthographiques et graphomotrices, demeurent plutôt sous le contrôle conscient de l'apprenant.

### **L'écriture des mots et le développement de l'orthographe**

Nous l'avons déjà mentionné plus haut, la gestion de l'orthographe des mots en situation de production de textes n'est pas négligeable pour l'élève. Comme le rappelle Fayol (2008), « l'orthographe n'est pas un domaine de connaissance dans lequel une quelconque stratégie garantit la réussite » (p.152). Pour cette raison, nous abordons ici quelques éléments clés qui nous permettent de mieux comprendre les enjeux du développement orthographique, en particulier chez l'élève francophone.

Alors qu'à une certaine époque, nous pouvions avoir l'impression que les capacités orthographiques se développaient d'une façon assez linéaire et de la même manière chez les apprentis scripteurs (par exemple, le modèle de Frith, 1985<sup>5</sup>), la conception du développement orthographique se voit maintenant enrichie par des recherches qui ont mis en lumière l'impact des caractéristiques d'une langue à apprendre chez de jeunes élèves qui se trouvent dans la période d'acquisition de la lecture/écriture. En particulier, l'imposante étude menée par Seymour, Aro et Erskine (2003) auprès de treize orthographe différentes a montré que l'apprentissage de la langue écrite était plus difficile et plus longue pour les élèves qui tentaient de s'approprier une orthographe dite opaque (français, danois, portugais et anglais), en comparaison avec les élèves qui doivent apprendre une orthographe plus transparente (finnois, allemand). Les orthographe plus opaques introduiraient davantage de difficultés à l'apprenant qui aurait non seulement à s'approprier le système de correspondances phonèmes-graphèmes (principe alphabétique), mais aussi les aspects générant une complexité orthographique plus grande tels que la polyvalence des graphèmes, les règles de positionnement, les irrégularités et

---

<sup>5</sup> Le modèle de Frith (1985) repose sur trois étapes successives menant à l'établissement de deux degrés d'expertise, l'un référant à une maîtrise rudimentaire d'une stratégie, l'autre à l'application d'une stratégie maîtrisée. La première étape du modèle, dite logographique, réfère à la reconnaissance globale des mots par l'élève, à partir d'indices visuels ou contextuels et repose sur l'utilisation d'un système sémantique pictural. Si cette capacité de reconnaissance globale est suffisante en lecture, elle ne l'est pas pour la production graphique. L'étape suivante, dite alphabétique, naît de la conscience de la structure sous-lexicale et est marquée par l'utilisation des correspondances graphèmes-phonèmes, ce qui permet la lecture et l'écriture de certains mots. Cette stratégie apparaîtrait d'abord en orthographe et serait, une fois suffisamment maîtrisée, réinvestie en lecture. La troisième étape, dite orthographique, réfère à la capacité d'analyser les mots en différentes unités orthographiques sans faire appel à la conversion phonologique. Cette stratégie est d'abord utilisée en lecture et se traduit par une certaine automatisation et une plus grande vitesse d'exécution. Selon ce modèle, la stratégie orthographique apparaîtrait plus tardivement en écriture, du fait de la fragilité et de la partialité des représentations orthographiques chez le jeune lecteur-scripteur.

les contraintes morphologiques. Seymour *et al.* (2003) viennent ainsi suggérer une souplesse dans la conception du développement orthographique qui serait influencée par les caractéristiques de la langue à apprendre.

En ce qui concerne l'orthographe en français, on constate en effet que pour développer une expertise en orthographe, l'élève doit non seulement adopter une stratégie lui permettant de gérer la dimension phonologique de la langue (par les correspondances phonèmes-graphèmes), mais aussi d'autres stratégies qui lui permettront de gérer efficacement les irrégularités, la polyvalence du système écrit et la dimension morphologique, laquelle est particulièrement présente dans l'orthographe du français écrit. En effet, il semble important que les élèves soient en mesure de recourir le plus rapidement possible à une diversité de stratégies qui pourront être mobilisées selon les situations de problèmes orthographiques rencontrées. Les bons scripteurs sont donc ceux qui sont en mesure de se remémorer l'orthographe des mots (stratégie lexicale ou de mémorisation), de recourir à une forme orthographique connue pour en produire une nouvelle en établissant une relation de ressemblance entre ces deux formes (stratégie de l'analogie orthographique qui peut souvent impliquer le recours à une famille de mots), de recourir aux correspondances phonèmes-graphèmes (stratégie phonologique), de recourir à des règles ou encore à des régularités orthographiques. L'emploi du dictionnaire peut également faire partie de ces stratégies, mais cette stratégie demeure souvent coûteuse en temps et en attention (Fayol, 2008).

Si l'orthographe des mots constitue un défi d'importance pour l'école primaire, c'est certainement en grande partie relié au fait que, par nature, ces stratégies témoignent de certaines limites et que les élèves doivent reconnaître efficacement les contextes favorables à l'application de l'une ou l'autre de ces stratégies. De manière plus précise, à propos de la stratégie phonologique, même si on constate que sa principale force est d'aboutir à écrire un nouveau mot en respectant sa forme orale, cette stratégie demeure coûteuse sur le plan cognitif en impliquant un traitement de chaque phonème. Si la stratégie lexicale permet un accès plus rapide d'un mot mémorisé, cette stratégie demeure toujours risquée dans le cas où un scripteur tenterait de rappeler un mot partiellement connu. Considérant que l'apprenti scripteur connaît un nombre souvent limité de mots en raison de ses expériences à l'écrit encore restreintes, cette stratégie ne peut habituellement pas être utilisée abondamment dans les débuts de l'apprentissage. Nous pouvons dire la même chose pour la stratégie qui recourt à des règles et des régularités orthographiques qui se développent à mesure que le jeune scripteur étend ses expériences de lecture et d'écriture et qu'il construit des connaissances explicites sur la langue

écrite. Par sa nature, la stratégie de l'analogie orthographique est, elle aussi, garante des mots que l'élève connaît. Toutefois, des recherches de plus en plus nombreuses tendent à montrer l'importance de cette stratégie et sa grande souplesse, et ce, dès les débuts de l'apprentissage de l'orthographe.

### **En bref...**

Les données tant théoriques qu'empiriques tendent à montrer que la gestion des processus rédactionnels joue un rôle déterminant dans la qualité des textes produits, de même qu'elle explique en partie les différences individuelles et développementales observées en écriture. Cette gestion est néanmoins soumise à de fortes contraintes liées aux ressources attentionnelles limitées, aux processus non automatisés et aux connaissances insuffisantes du scripteur. Ainsi, l'accroissement de l'empan et de la qualité rédactionnels chez le scripteur dépend à la fois de l'efficacité progressive des traitements impliqués dans la réalisation et de l'apprentissage de la gestion de ces divers traitements (McCutchen *et al.*, 1994). La maturation de même que l'entraînement constitueraient les principaux facteurs contribuant à cet accroissement (Alamargot et Fayol, 2009). L'entraînement centré sur la production écrite contribue en effet à l'intégration progressive du processus d'écriture, à l'automatisation de certains traitements qui y sont inhérents, ce qui libère de plus en plus de ressources, dès lors attribuées au traitement des processus de haut niveau; la gestion des processus en parallèle devient alors de plus en plus aisée (Berninger et Swanson, 1994). Des interactions entre les processus – de planification, de mise en texte et de révision –, de même qu'une réorganisation ou un traitement différé des processus de production deviennent de plus en plus possibles à mesure que l'élève progresse, ceci lui permettant d'éviter une trop lourde charge cognitive lors de la production écrite tout en assurant la qualité du texte produit.

Les modèles développementaux en écriture, malgré le fait qu'ils semblent rendre compte du « caractère naturel et prédéterminé » de l'évolution de l'écriture chez l'apprenti scripteur, font inévitablement surgir la question des effets des interventions éducatives en écriture sur le développement des compétences rédactionnelles (Alamargot et Fayol, 2009). La littérature scientifique fait état de multiples interventions en production écrite, portant sur différents niveaux de traitements – graphomoteurs, orthographiques, textuels –, sur les divers processus d'écriture – planification, mise en texte, révision – ou encore sur la gestion de la production (*Ibid.*). Les effets des interventions, rapportés par les travaux empiriques, s'avèrent fort diversifiés, du seul fait de la diversité des interventions mises en place, des processus ou traitements rédactionnels

ciblés par chaque recherche et des objectifs poursuivis par les chercheurs. Il semble toutefois possible, au moyen de la recension de tels travaux, parus dans la dernière décennie, de rendre compte d'un ensemble de pratiques dont la contribution, pour le développement de divers processus ou traitements impliqués dans la production écrite, semble aujourd'hui scientifiquement reconnue.

### **Partie 3 – Objectifs et méthodologie**

Les étapes de recension et d'analyse des écrits utilisées pour réaliser cette synthèse de connaissances sont inspirées essentiellement de Piolat (2002). Aussi, les objectifs de la recension ont d'abord été explicités, puis les critères de sélection des études à analyser ont été précisés à la lumière de ces objectifs. Les stratégies d'échantillonnage des informations ont ensuite été déterminées. Un tableau-synthèse a par ailleurs été élaboré et complété à partir des données recueillies dans chaque article. Chaque étude sélectionnée a également fait l'objet d'un résumé, l'ensemble des résumés ayant facilité la synthèse des connaissances.

Ce projet de synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture au primaire a pour principaux objectifs de recenser les études empiriques (d'ici et d'ailleurs) qui ont évalué les effets de différentes conditions pour l'enseignement de l'écriture au primaire, et de synthétiser les travaux recensés en ayant le souci de considérer différents aspects de la compétence à écrire. En effet, même si les chercheurs approfondissent de plus en plus leurs connaissances à propos des élèves qui apprennent à écrire, et que de plus en plus de propositions didactiques sont énoncées pour favoriser le développement de la compétence à écrire, peu de chercheurs se sont intéressés, à notre connaissance, à rassembler les études qui examinent les impacts éventuels de différentes modalités pédagogiques sur l'apprentissage de l'écriture à l'école primaire. Si des recensions ont par ailleurs déjà été réalisées à propos des pratiques pédagogiques en lecture-écriture auprès d'élèves en difficulté au Québec (Myre-Bisailon, 2006), à notre connaissance, aucune recension n'a été réalisée pour la clientèle majoritaire de nos classes de l'école primaire, c'est-à-dire les normo-lecteurs en français.

Étant donné les objectifs de cette synthèse, les données recueillies proviennent majoritairement d'études empiriques examinant les effets de l'implantation de diverses modalités pédagogiques sur l'apprentissage de l'écriture au primaire. Dans le souci de considérer les différents aspects de la compétence à écrire, les trois principales composantes de l'écriture – respectivement les composantes rédactionnelle, orthographique et graphomotrice – ont été considérées



distinctement durant tout le processus de recension et de synthèse des écrits. Les études des dix dernières années (1999-2009) ont été retenues. Trois stratégies de recherche documentaire, inspirées de Piolat (2002), ont été exploitées : la recherche informatisée, la recherche manuelle de livres de base de type *handbooks* et la recherche par remontée des filières bibliographiques. La recherche informatisée a été réalisée au moyen des banques de données *Academic Search Complete*, *Education Research Complete*, *ERIC*, *FRANCIS*, *PsycARTICLES*, *PsycEXTRA*, *PsycINFO*, *Psychology and Behavioral Sciences Collection* et *Repère*. Des descripteurs ont été retenus pour la recherche dans les banques de données; les Thesaurus des banques de données *Education Research Complete*, *ERIC* et *PsycINFO* ont par ailleurs été utilisés pour vérifier que tous les mots clés relatifs au sujet ciblé soient exploités et que la liste de mots clés soit sensible, c'est-à-dire qu'elle sélectionne effectivement les articles pertinents. Ces mots clés ont fait l'objet de multiples regroupements et permutations.

Ainsi, ont été utilisés pour la recherche documentaire les mots clés anglais :

- teaching method\* ou instruction ou instructional method\*;
- writing ou writing method\* ou writing instruction;
- writing composition ou writing processes ou process approach;
- learning strategies
- spelling ou spelling method\* ou spelling instruction;
- handwriting ou handwriting instruction ou handwriting method\*;
- elementary school ou elementary school student\* ou school student\*;
- effective teaching ou best practice\*;

Ont par ailleurs été utilisés les mots clés français :

- méthode\* ou méthode\* d'enseignement ou pratique\* d'enseignement ou approche\* ou stratégie\*;
- écriture ou production écrite ou composition ou rédaction;
- processus d'écriture;
- orthographe;
- calligraphie ou graphomot\*;
- enseignement élémentaire ou enseignement primaire ou école élémentaire ou école primaire.

Les périodiques liés de plus près à notre objet d'étude ont également été repérés, et leurs tables des matières systématiquement consultées. Il s'agit essentiellement des revues *Reading & Writing Quarterly*, *Learning and Instruction*, *Educational Studies in Language and Literature* et *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*.

Parmi tous les travaux répertoriés, les articles sélectionnés devaient, selon les critères établis, constituer des études empiriques publiées dans la dernière décennie, et rendant compte des effets sur l'apprentissage de l'écrit chez des élèves d'âge primaire de l'implantation en classe ordinaire d'un programme d'enseignement ou de pratiques d'enseignement de l'écriture. Au total, 63 études ont été retenues. Les catégories d'informations formant le tableau-synthèse, élaboré à la lumière des objectifs de la recension, ont guidé la lecture des articles et la sélection des données à consigner. Ces catégories d'informations ont trait respectivement aux données factuelles permettant de mieux situer l'article (auteur(s), année de publication, titre et origine de l'article, langue des participants à l'étude/élèves et composante de l'écriture ciblée); au cadre théorique ou conceptuel sur lequel repose l'étude; aux objectifs de l'étude; à la méthode utilisée; aux principaux résultats et aux limites de l'étude mentionnées par les auteurs eux-mêmes ou inférées, ceci permettant de porter un jugement sur le degré de validité et de généralisation des résultats.

Chaque étude sélectionnée a ensuite fait l'objet d'un résumé. L'ensemble de ces résumés, regroupés selon la composante de l'écriture ciblée, a servi à synthétiser les connaissances en tenant compte des spécificités de chaque composante de l'écriture mais en mettant aussi en relief leur interdépendance.

#### **Partie 4 – État des connaissances dans les écrits scientifiques**

Dans cette partie, nous allons maintenant présenter les études recensées dans le but d'en dégager une synthèse à propos de l'enseignement de l'écriture. Nous diviserons cette partie en tenant compte des différentes composantes que nous avons identifiées plus tôt pour décrire l'acte d'écrire. Dans un premier temps, nous allons présenter les études qui ont étudié l'impact de différentes modalités pédagogiques sur le développement du processus rédactionnel, soit la planification, la mise en texte ou encore la révision. Dans un deuxième temps, nous présenterons les études qui mettent en relation différentes pratiques pédagogiques et l'acquisition de l'orthographe. Ensuite, nous présenterons certaines études, celles-ci en nombre plus limité, qui ont examiné le lien entre les pratiques pédagogiques et le développement de la

composante graphomotrice et finalement, nous terminerons en soulignant quelques propositions didactiques émises par les chercheurs francophones.

#### **4.1 La composante rédactionnelle**

Les articles recensés à propos de la composante rédactionnelle en écriture sont en nombre plus important que pour la composante orthographique ou la composante graphomotrice. Pour cette raison, il nous a semblé important, par souci de clarté pour le lecteur, d'identifier des sous-sections qui permettront de regrouper les recherches portant sur 1) le rôle du soutien par les pairs et des interactions sociales, 2) les stratégies, l'explicitation et l'autorégulation, 3) la planification et les types de textes à produire, 4) la réécriture et la révision, 5) la fluidité et 6) la grammaire de phrases.

##### **Soutien par les pairs et interactions sociales**

Dans une étude menée en Israël, Hertz-Lazarowitz (2004) a comparé les performances, lors de l'écriture d'un livre d'histoire à l'aide d'illustrations (*storybook writing*), d'élèves arabes et juifs de fin première année (N=505), soumis à deux approches d'enseignement de l'écriture : l'approche *Success for All* ou SFA – centrée essentiellement sur l'apprentissage coopératif et les pratiques nombreuses de lecture et d'écriture partagées – et l'approche *whole class Active Learning* ou AL – basée sur l'approche du langage intégré (Goodman, 1998). Ont ainsi participé à l'étude, d'une part, 184 Arabes (66 élèves soumis à l'approche SFA, groupe expérimental; 118 élèves soumis à l'approche AL, groupe de contrôle), et d'autre part, 321 Juifs dont la langue est l'hébreu (204 élèves soumis à l'approche SFA; 117 élèves soumis à l'approche AL). Les résultats, issus de l'évaluation des productions des élèves, d'observations dans les classes et d'un entretien avec chaque enseignant participant, tendent à montrer que l'approche SFA a été en général plus efficace que l'approche AL. Les élèves soumis à l'approche SFA ont en effet montré des performances en écriture significativement supérieures à celles des élèves soumis à l'approche AL. Les résultats montrent par ailleurs que les élèves juifs, comparativement aux élèves arabes, ont en général bénéficié davantage de l'enseignement reçu, et ce, peu importe la méthode à laquelle ils ont été soumis ; les élèves juifs ont en effet réalisé des performances significativement supérieures à celles des élèves arabes dans la plupart des catégories (14/19) ayant servi à l'analyse des productions écrites, dont les catégories liées à la qualité de l'histoire et aux normes régissant l'écriture et la publication. Selon les auteurs, ces résultats tendent à

confirmer le lien entre le développement de l'écriture et la nature ou la complexité de la langue d'origine des participants.

Jasmine et Weiner (2007) se sont intéressés aux effets de l'application du modèle des ateliers d'écriture (*Writing Workshop*) sur le développement des compétences rédactionnelles chez des normo-scripteurs de première année (N=19), en particulier sur le développement de la confiance en soi et de l'autonomie en contexte rédactionnel. Ces ateliers d'écriture sont caractérisés par un enseignement de l'écriture centré sur les différents processus d'écriture au moyen de mini-leçons et de pratique régulière d'écriture en contexte authentique, mais aussi par des interactions fréquentes entre les élèves qui mettent leurs écrits au cœur des discussions. Les résultats, issus d'observations en cours d'intervention ainsi que d'entrevues et d'analyses des productions des élèves en début et en fin d'expérimentation, tendent à montrer un léger accroissement du plaisir d'écrire et de l'intérêt des participants pour le processus d'écriture, ainsi qu'une meilleure compréhension du processus et plus d'aisance en écriture. Les auteurs concluent, malgré des améliorations très variables d'un participant à l'autre, que les ateliers d'écriture constituent une méthode efficace pour soutenir les élèves de première année dans l'apprentissage du processus d'écriture. Les variations observées entre élèves en termes de performances pourraient néanmoins, selon nous, être dues à l'hétérogénéité des profils d'apprenants des élèves.

Afin de valider l'approche des « 6+1 traits en écriture » (*6+1 Writing traits model*), Paquette (2009) a mené une étude auprès de 50 élèves américains de quatrième année (25 dans le groupe contrôle et 25 dans le groupe expérimental) et 35 élèves de deuxième année (15 dans le groupe expérimental et 20 dans le groupe de contrôle). Les élèves du groupe expérimental ont participé aux périodes de tutorat<sup>6</sup> tandis que les élèves du groupe contrôle suivaient un enseignement ordinaire de l'écriture. Tous les élèves ont été soumis à un prétest et un post-test visant à évaluer la production de texte<sup>7</sup>. Une entrevue a aussi eu lieu avec chaque élève du groupe expérimental (rôle de tuteur ou de tuteuré) qui a mené à une analyse qualitative. Par rapport à la qualité des productions, les résultats démontrent qu'en deuxième année, la moyenne a augmenté légèrement au cours de l'année pour le groupe expérimental plutôt que pour le groupe de contrôle. Par contre, la différence n'est pas significative. Quant à elle, la

---

<sup>6</sup> Formation des groupes de tutorat : les enseignants décidaient de qui allait être jumelé avec qui et les paires (tuteurs-tuteurés) demeuraient les mêmes tout au long de l'expérimentation.

<sup>7</sup> Critères : organisation des idées, prise en compte du destinataire, qualité du lexique, fluidité des phrases et du texte, conventions.

moyenne de groupe en quatrième année a davantage augmenté au cours de l'année pour le groupe expérimental que pour le groupe de contrôle, et ce, de façon significative. L'analyse qualitative des résultats issus de l'entrevue fait ressortir que les élèves ayant joué le rôle de tuteur ont été valorisés dans leur rôle de tuteur et ont estimé que ce rôle leur avait permis de progresser en écriture, notamment par les explications nécessaires à verbaliser. Ce sentiment de compétence plus grande a également été verbalisé par les tuteurés. Tous les élèves, tuteurs comme tuteurés, ont témoigné une grande appréciation de cette expérience de tutorat. La principale limite de cette étude tient dans le fait que les enseignants n'avaient pas tous la même expérience en enseignement de la méthode « 6+1 traits en écriture », ce qui a pu influencer les pratiques adoptées en classe.

Yarrow et Topping (2001) ont cherché à évaluer les effets d'un programme structuré d'écriture assisté par un pair sur l'accroissement des compétences rédactionnelles de scripteurs forts et faibles du primaire. Vingt-huit élèves de 10 et 11 ans d'une même classe (N=28) ont ainsi été divisés entre scripteurs forts et scripteurs faibles selon leurs performances lors d'un prétest; de façon aléatoire, ces élèves ont été répartis dans un groupe expérimental (*Interaction group*; N=14) et dans un groupe de contrôle (*No interaction group*; N=14)<sup>8</sup>. Ces deux groupes ont bénéficié, avant l'intervention, de deux séances d'entraînement ayant trait au programme d'écriture assistée par un pair ainsi qu'aux étapes de rédaction. Les deux groupes ont ensuite été soumis à une intervention de six semaines, à raison de quatre périodes par semaine, chaque période étant destinée à la réalisation d'une étape du processus rédactionnel – planification, premier brouillon, lecture et correction, production et évaluation. Les élèves ont réalisé cinq textes durant l'expérimentation, les élèves du groupe de contrôle travaillant en solitaire; les élèves du groupe expérimental, en dyades hétérogènes. Chez ces dernières, le partage de la tâche d'écriture entre pairs et l'ampleur de l'aide apportée au tuteuré ont été adaptés aux besoins de celui-ci<sup>9</sup>. Un guide – avec questions et rôles spécifiés de chaque membre de la dyade – permettait à l'équipe de passer à travers les étapes de la production écrite. Les résultats de cette étude, issus essentiellement de la mesure de la qualité des textes produits avant, pendant et après l'intervention, suggèrent tout d'abord que l'amélioration des performances rédactionnelles résulte en partie de la pratique d'écriture, quelle qu'elle soit : une

---

<sup>8</sup> Chaque élève scripteur fort/tuteur du *Interaction group* (groupe expérimental) a été apparié à un scripteur fort du *No interaction group* (groupe de contrôle), et chaque élève scripteur faible/tuteuré du *Interaction group* (groupe expérimental) a été apparié à un scripteur faible du *No interaction group* (groupe contrôle).

<sup>9</sup> Par exemple : à l'étape du brouillon, le soutien du tuteur peut varier d'une aide à l'organisation des idées ou à l'élaboration de certaines phrases, à la prise en charge de l'écriture par le tuteur (à partir des idées émises par le tuteuré).

différence significative en terme de qualité rédactionnelle a en effet été observée entre le prétest et les productions réalisées durant l'expérimentation, tant dans le groupe de contrôle que dans le groupe expérimental. Cependant, la comparaison entre les textes produits avant et après l'expérimentation, eu égard à la qualité des productions, montre une amélioration significativement plus élevée des compétences rédactionnelles chez les élèves du groupe expérimental que chez ceux du groupe de contrôle, ceci confirmant l'hypothèse selon laquelle l'écriture en collaboration contribue, plus que l'écriture en solitaire, au développement des compétences rédactionnelles. Les différences les plus marquées ont par ailleurs été notées chez les élèves faibles scripteurs du groupe expérimental, donc chez les tuteurés ayant bénéficié d'un soutien par un pair. Néanmoins, après la fin de l'intervention, en l'absence de l'aide d'un pair tuteur les soutenant dans la tâche de rédaction, ces scripteurs faibles ont produit des textes de qualité moindre.

Dans la même optique, Sutherland et Topping (1999) ont cherché à évaluer les effets d'une approche d'écriture collaborative, le *Paired Writing*, sur les compétences rédactionnelles de jeunes scripteurs. Les auteurs ont plus spécifiquement cherché à comparer les effets de l'application de cette approche auprès de dyades hétérogènes – soit en contexte où les rôles de tuteur et de tuteuré sont prédéterminés – et auprès de dyades homogènes, où est prôné le soutien réciproque entre pairs d'un même niveau de compétences. Ainsi, 64 élèves de huit ans (N=64) provenant de deux classes hétérogènes d'une même école ont servi à former deux groupes expérimentaux et deux groupes de contrôle. Dans la première classe (N=32) a été formé le groupe expérimental (N=16) constitué de dyades hétérogènes (*cross-ability paired writers*) et un groupe de contrôle (N=16) constitué de scripteurs travaillant en individuel. Dans la seconde classe participante (N=32) a été formé le groupe expérimental (N=16) constitué de dyades homogènes (*same-ability paired writers*) ainsi qu'un groupe de contrôle (N=16) constitué de scripteurs travaillant en individuel. Les participants des deux classes (groupes expérimentaux et de contrôle) ont d'abord bénéficié de deux séances d'entraînement qui ont permis de modéliser l'écriture en équipe (*Paired Writing*); ils ont notamment été initiés aux six étapes du modèle – génération d'idées, brouillon, relecture, correction, version finale et évaluation – et au rôle de chaque pair dans le processus. Les participants ont ensuite bénéficié de deux séances d'écriture de 40 minutes par semaine, pendant huit semaines. Les élèves, en dyades hétérogènes ou homogènes (groupes expérimentaux), ou en individuel (groupes de contrôle), ont réalisé une rédaction par semaine, sur des thèmes sélectionnés à partir de suggestions des élèves eux-mêmes, préalables à l'intervention. Les résultats rendent compte d'améliorations

significatives de la qualité des productions écrites, entre prétest et post-test (réalisés en individuel), chez les élèves ayant été soumis au modèle *Paired Writing* et ayant travaillé en dyades hétérogènes. Si des améliorations ont également été notées chez les élèves ayant travaillé en dyades homogènes, elles se sont toutefois avérées non significatives; du reste, aucune amélioration n'a été observée au regard des performances entre pré et post-test chez les élèves des groupes de contrôle. Les résultats tendent néanmoins à montrer que tous les élèves ne bénéficient pas dans la même mesure de l'écriture collaborative réalisée en dyade hétérogène. La comparaison entre les productions réalisées en individuel et celles qui ont été réalisées en contexte d'écriture collaborative montre que les scripteurs forts ne sont pas, de prime abord, avantagés par l'écriture en collaboration avec des scripteurs plus faibles. Ces derniers, en revanche, bénéficieraient des compétences rédactionnelles de leurs pairs scripteurs forts lors des tâches d'écriture collaborative. Selon les auteurs, la présence d'expériences d'écriture collaborative en dyade hétérogène n'aurait cependant pas suffi à permettre aux scripteurs faibles ayant participé à l'étude d'intégrer des acquis assez solides et de les transférer dans des expériences ultérieures d'écriture en individuel.

Dans une étude récente menée au Québec auprès d'élèves de première et deuxième années, Lévesque, Lavoie et Marin (sous presse), ont mesuré les effets de l'étayage de l'enseignant sur le niveau d'élaboration des interactions entre élève du premier cycle du primaire dans des tâches d'écriture et la qualité des productions écrites des élèves. Répartis dans un groupe expérimental et un groupe de contrôle, 280 élèves ont été regroupés en dyades hétérogènes. Pendant l'expérimentation (six mois), les enseignants associés au groupe expérimental ont proposé hebdomadairement une tâche d'écriture à leurs élèves regroupés en dyades, alors que les enseignants des groupes témoins réalisent les activités d'écriture avec les élèves selon leurs pratiques habituelles. Les résultats présentés sont préliminaires et partiels (élèves de première année). Ces résultats préliminaires laissent présager une influence positive de l'étayage des interactions de la part des enseignants sur le niveau d'élaboration de ces interactions de même que sur la qualité des productions écrites.

### **Stratégies, explicitation et autorégulation**

Prenant en compte, eux aussi, la complexité du processus rédactionnel chez le jeune enfant en apprentissage, Berninger, Vaughan, Abbott, Begay, Coleman, Curtin, Hawkins et Graham (2002) ont comparé l'effet relatif de l'enseignement supplémentaire explicite de diverses composantes de l'écriture sur le développement des compétences rédactionnelles de faibles

scripteurs de troisième année (N=96). Les auteurs ont ainsi comparé les effets d'un enseignement supplémentaire explicite portant exclusivement sur l'orthographe (correspondance graphème-phonème) (groupe 1 : N=12 dyades<sup>10</sup>), d'un enseignement supplémentaire explicite portant exclusivement sur la composition (groupe 2 : N=12 dyades), et d'un enseignement supplémentaire explicite portant à la fois sur l'orthographe et la composition<sup>11</sup> (groupe 3 : N=12 dyades). Un groupe de contrôle (groupe 4 : N=12 dyades) n'a bénéficié d'aucun enseignement supplémentaire. Les résultats issus de différentes mesures (calligraphie, orthographe et habiletés rédactionnelles) tendent à montrer que, si le facteur temps a permis l'amélioration significative des compétences rédactionnelles chez l'ensemble des élèves, l'ampleur et la nature des progrès varient selon l'enseignement supplémentaire explicite dont les participants ont bénéficié; l'enseignement explicite combiné – orthographe et composition – a donné les meilleurs résultats en termes d'amélioration des performances chez les participants. L'enseignement supplémentaire explicite portant exclusivement sur les compétences en orthographe a permis une amélioration significative des compétences dites de bas niveau, notamment de transcription, chez les participants, sans toutefois avoir affecté de façon significative les compétences de haut niveau, celles-là mêmes qui permettent l'amélioration des performances rédactionnelles globales. Les progrès en orthographe chez ces mêmes élèves se sont révélés supérieurs à ceux dont ont fait preuve les élèves soumis uniquement à l'enseignement explicite de la composition, du moins en cours d'intervention. Les auteurs concluent que l'enseignement le plus efficace en écriture pourrait nécessiter, notamment auprès de faibles scripteurs, une intervention incorporant de façon explicite les multiples composantes impliquées dans l'acte d'écrire.

Saddler, Moran, Graham et Harris (2004) ont cherché à vérifier auprès de faibles scripteurs de deuxième année l'efficacité d'un enseignement explicite et systématique de stratégies d'écriture et un entraînement, au moyen de l'étayage et de rétroactions centrées sur les besoins individuels, à l'utilisation indépendante de stratégies ciblées et de procédures d'autorégulation de ces stratégies. Six élèves (N=6) ont ainsi été soumis, en dyades formées de façon aléatoire,

---

<sup>10</sup> La dyade a servi d'unité d'analyse. Dans chacun des quatre groupes (trois groupes expérimentaux et un groupe de contrôle), 12 dyades ont été formées.

<sup>11</sup> L'intervention consistait en 24 sessions de 20 minutes chacune réparties sur 4 mois et portant, selon les groupes expérimentaux, sur un enseignement explicite supplémentaire en épellation uniquement ou en matière de composition uniquement (incluant, en contexte de rédaction, des discussions réflexives des élèves sur leurs productions et le soutien, sous forme d'étayage, de la part de l'enseignant quant aux stratégies d'écriture et d'autorégulation en écriture), ou encore sur l'enseignement explicite de la composition et de l'épellation combinées. Le groupe contrôle a bénéficié d'un nombre équivalent de sessions destinées à la rédaction de textes, mais sous forme de pratique sans enseignement explicite.



à cet entraînement par semaine (trois séances de 25 minutes), jusqu'à l'atteinte, par chaque élève de la dyade, de la maîtrise indépendante des stratégies de planification et de rédaction d'un récit comprenant les éléments de base enseignés en cours d'entraînement<sup>12</sup>; le nombre de séances d'entraînement supplémentaire a donc été déterminé par les besoins et acquis des participants, pour totaliser dans ce cas-ci entre quatre et cinq heures d'entraînement supplémentaire par dyade. Les résultats de cette étude, issus de mesures multiples des performances des participants en écriture d'histoires avant l'intervention, au terme de celle-ci, et de trois à six semaines plus tard, rendent compte des progrès réalisés par les six participants, progrès cependant très variables d'un élève à l'autre. Les résultats montrent en effet une augmentation de la longueur des récits chez cinq des six participants; une augmentation de la qualité du récit chez tous les élèves, mais de façon très variable; une augmentation, chez quatre des six participants, et à des degrés très variables, du nombre d'éléments de base ciblés par l'intervention et inclus dans le récit. L'utilisation explicite des stratégies de planification et de rédaction ciblées par l'intervention a par ailleurs été observée chez tous les participants après entraînement, mais à des degrés encore variables. Les résultats montrent qu'il y a également eu une certaine généralisation des acquis à d'autres genres littéraires, puisque l'entraînement aux éléments de base du récit a permis chez les six participants une augmentation du nombre d'éléments de base lors de la rédaction de *personal narratives*; une augmentation de la qualité de ces textes a également été observée chez cinq des six participants. Enfin, trois à six semaines après la fin de l'intervention, quatre des six participants ont produit des textes de meilleure qualité que ceux qu'ils avaient rédigés au terme de l'intervention. Néanmoins, trois à six semaines après la fin de l'intervention, un seul des six participants utilisait encore ouvertement les stratégies apprises lors de l'entraînement, et le temps dédié à la planification de la rédaction avait diminué de 43 % chez les participants, comparativement à ce qui avait été observé au terme de l'intervention. Des études portant sur l'efficacité de ce type d'entraînement devraient être menées sur une plus longue période, auprès d'échantillons plus larges d'élèves, aux profils par ailleurs plus précis et plus homogènes, ceci permettant une évaluation plus rigoureuse de l'efficacité de cette approche auprès de différentes populations.

En s'appuyant sur les mêmes fondements que la précédente étude, Graham, Harris et Mason (2005) ont également cherché à mesurer l'effet de l'apport du soutien par les pairs sur le maintien et le transfert des compétences rédactionnelles acquises par 73 faibles scripteurs

---

<sup>12</sup> Éléments de base ayant trait au personnage principal, lieu, moment, ce que le personnage principal veut faire, événements de l'histoire, sentiments des personnages et fin de l'histoire.

fréquentant cette fois-ci la troisième année du primaire. Ces élèves ont ainsi été soumis, en dyades formées de façon aléatoire, à un entraînement supplémentaire hebdomadaire (trois moments de 20 minutes), jusqu'à l'atteinte, par chaque élève de la dyade, de la maîtrise indépendante des stratégies permettant la planification et la rédaction de deux genres littéraires : le récit et le texte incitatif<sup>13</sup>. Les élèves ont été répartis de façon aléatoire en trois groupes : le groupe 1 (N=24), formé de 12 dyades, a été soumis au modèle SRSD (enseignement explicite de stratégies en écriture); le groupe 2 (N=24), formé aussi de 12 dyades, a lui aussi été soumis à un enseignement explicite de stratégies en écriture, mais a également bénéficié de mesures de soutien entre pairs, de discussions en dyade par rapport à l'utilisation des stratégies montrées et éléments de contenus appliqués; ce groupe a également bénéficié, au terme des séances d'entraînement, de l'instauration de courtes séances de discussions entre pairs portant sur les difficultés et succès dans l'utilisation des stratégies enseignées. Un groupe de contrôle (N=25) a été soumis à un enseignement régulier de la rédaction (situations d'écriture en contexte signifiant) sans entraînement supplémentaire. Les résultats rapportés par les auteurs sont issus de mesures multiples des performances des participants en rédaction de différents types de textes<sup>14</sup> – récit, texte incitatif, histoire personnelle (*personal narrative*), texte informatif – avant l'intervention, et dix semaines après la fin de l'intervention. Par ailleurs, au terme de l'intervention, au regard de chaque type de texte, ont été mesurées les performances des élèves en rédaction de texte dans le genre ciblé par l'entraînement, mais aussi en rédaction d'un autre type de texte, ceci permettant de mesurer l'éventuel transfert des stratégies acquises d'un type de texte à un autre. Les résultats tendent à montrer que les performances en écriture des jeunes scripteurs en difficulté peuvent être améliorées de façon substantielle par un enseignement explicite des stratégies de planification et de rédaction, en présence des connaissances et de l'application de procédures d'autorégulation nécessaires à l'utilisation efficace de ces stratégies. Les résultats tendent également à montrer que les pratiques de soutien par les pairs en vue de la généralisation et du maintien des compétences développées peuvent s'avérer efficaces auprès de cette population scolaire. En effet, les élèves des groupes expérimentaux ont accru de façon significative, par rapport au groupe de contrôle, le temps consacré à la rédaction des textes ciblés par

---

<sup>13</sup> Les éléments de base du récit ayant fait l'objet d'entraînement correspondent aux personnage principal, lieu, moment, ce que le personnage principal veut faire, événements de l'histoire, sentiments du ou des personnages, et fin du récit. Les éléments de base du texte incitatif ayant fait l'objet d'entraînement correspondent aux composantes suivantes : exprime ce que tu crois (ton opinion), donne trois raisons justifiant ton opinion, conclus.

<sup>14</sup> Les performances en écriture ont été mesurées chez les élèves, au moyen de la mesure du nombre de mots, de la qualité du texte et de la présence des éléments de base spécifiques à chaque type de texte et ciblés par l'intervention.

l'intervention; ils ont par ailleurs produit des récits et des textes incitatifs significativement plus longs, plus complets et de qualité significativement supérieure, comparativement à ceux du groupe de contrôle. En outre, dans les groupes expérimentaux a été observé un accroissement significatif de la longueur et de la qualité des textes informatifs, textes n'ayant pas fait l'objet d'une intervention explicite; il y a donc eu généralisation de certains acquis à d'autres types de textes que ceux qui ont été ciblés lors de l'intervention. Par ailleurs, aucune différence significative n'a été observée entre les performances des élèves soumis à un enseignement explicite de stratégies et ceux soumis à cet enseignement complété par un soutien par les pairs, eu égard au temps consacré à la rédaction, à la longueur, à la qualité et à la complétude des récits et textes incitatifs produits. Malgré tout, l'ajout de la composante de soutien par les pairs semble avoir été avantageuse pour les élèves, cette composante ayant surtout permis un transfert significativement plus marqué des compétences acquises lors de l'intervention, à d'autres genres de textes. Enfin, il n'y a eu que peu ou pas d'amélioration des compétences en écriture (qualité des textes produits) chez les scripteurs à risque du groupe de contrôle durant toute la durée de l'expérimentation, d'où la nécessité d'études plus poussées visant à mesurer l'efficacité, chez les scripteurs faibles ou en difficulté, du modèle d'écriture en contexte signifiant, modèle largement utilisé aux États-Unis et de plus en plus dans le contexte scolaire québécois.

Tracy, Reid, et Graham (2009) ont voulu examiner l'efficacité d'une méthode particulière d'enseignement stratégique (Self-Regulated Strategy Development – SRSD<sup>15</sup>) sur l'amélioration de la production de textes narratifs chez des élèves de troisième année régulière (127 élèves ; groupe expérimental N=64 et groupe de contrôle N=63). Ils ont eu un prétest (texte narratif et personnel) et un post-test, et les élèves du groupe expérimental ont été retestés deux semaines après la fin de l'expérimentation (texte narratif) pour évaluer l'effet dans le temps. Les productions étaient corrigées selon trois critères : la qualité générale du texte, la présence des éléments-clés et la longueur. La méthode d'enseignement était surtout axée sur l'enseignement explicite des stratégies d'écriture, le modelage, l'autorégulation, les discussions de groupe sur le travail accompli et les perceptions des enfants. Les résultats ont démontré que les enfants du groupe expérimental ont écrit, au post-test, des textes narratifs et personnels d'une qualité générale supérieure au groupe de contrôle, ils ont obtenu de meilleurs scores par rapport à la présence des éléments-clés et ils ont écrit des histoires plus longues. Les meilleurs scores obtenus par le groupe expérimental pour l'écriture de textes personnels démontrent que l'effet

---

<sup>15</sup> Démarche d'enseignement stratégique élaborée par Harris et Graham (1996) : Harris, K.R. et Graham, S. (1996). *Making the writing process work : Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA : Brookline Books.

de l'expérimentation basée sur les stratégies d'écriture de textes narratifs peut se transférer lors d'écriture de textes personnels. De plus, les auteurs ont constaté que l'effet positif de l'expérimentation s'est maintenu pour le test de texte narratif deux semaines plus tard.

Quant à eux, Torrance, Fidalgo et Garcia (2007) ont exploré les effets de l'entraînement à l'autorégulation cognitive des stratégies de planification et de révision sur la qualité rédactionnelle de normo-scripteurs espagnols de sixième année. Quatre-vingt-quinze élèves de sixième année (N=95) de deux écoles : trois classes d'une même école formant les groupes expérimentaux (N=71; groupe 1 : N=22; groupe 2 : N=24; groupe 3 : N=25) et une classe d'une seconde école formant le groupe de contrôle (N=24), ont participé à l'étude. Les groupes expérimentaux ont été soumis à 10 séances de 60 à 75 minutes chacune, à raison d'une séance par semaine, en grand groupe<sup>16</sup>. L'intervention a consisté, d'abord, en un enseignement direct et interactif ayant trait aux fonctions de la planification et de la révision, et aux stratégies de planification et de révision. L'enseignement direct a été suivi de séances de modelage et de verbalisations des diverses stratégies par l'enseignant, lors de la planification et de la révision de textes. Les élèves ont ensuite appliqué les stratégies enseignées, lors de la planification et de la révision de leurs propres textes, avec verbalisations des stratégies utilisées devant les pairs et l'enseignant, aux fins de rétroactions. Le groupe de contrôle a été soumis, à raison de 80 à 100 minutes d'enseignement par semaine, à l'approche en vigueur, combinant l'enseignement explicite des caractéristiques spécifiques aux genres de textes à produire, la lecture par les élèves d'exemples de textes à produire, la rédaction de textes par les élèves et leur correction par l'enseignant. Les résultats de cette étude sont issus à la fois de l'évaluation de la qualité des textes produits par les élèves avant l'intervention, au terme de celle-ci et trois mois après la fin de l'intervention; dans ce dernier cas, des mesures du degré de transfert des compétences acquises par les élèves ont aussi été effectuées au moyen de l'évaluation de la qualité de textes d'autres types que celui qui fut ciblé par l'entraînement. Également, les stratégies et processus utilisés par les participants en cours de rédaction ont fait l'objet de mesures. Les résultats tendent à montrer que l'entraînement à l'autorégulation cognitive des stratégies de planification et de révision a un effet positif important sur l'utilisation par les élèves de stratégies d'autorégulation à l'étape de planification de leurs productions écrites. Ces effets étaient par ailleurs toujours observés trois mois après la fin de l'entraînement. Plus spécifiquement, les élèves soumis à l'entraînement centré sur l'autorégulation cognitive

---

<sup>16</sup> Les enseignants de l'écrit, dans les classes soumises à l'intervention, ont reçu préalablement des sessions d'entraînement, et ont rencontré chaque semaine les chercheurs pendant l'intervention pour reprendre les détails du contenu de chaque séance.

consacraient significativement plus temps, au terme de l'entraînement, à élaborer leur plan et à réfléchir au contenu de leur texte. Cet entraînement a cependant eu un effet beaucoup plus limité sur le processus de révision, les élèves des groupe expérimentaux ayant en fait consacré proportionnellement moins de temps à la révision de leur texte après qu'avant l'intervention. Selon les auteurs, ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les participants ont consacré plus de temps et d'énergie à l'étape de la planification. Dans le groupe de contrôle, soumis à l'enseignement traditionnel de l'écriture, le profil procédural utilisé par les élèves est demeuré sensiblement le même.

Les résultats rendent compte, par ailleurs, de la qualité très supérieure des textes produits par les élèves des groupes expérimentaux, au terme de l'entraînement, comparativement à celle des textes produits par les élèves du groupe de contrôle. Des différences significatives ont notamment été observées entre les élèves soumis à l'entraînement centré sur l'autorégulation cognitive et leurs pairs du groupe de contrôle, à la faveur des premiers, en termes de structure, de cohérence, d'utilisation d'anaphores et de reformulations plutôt que de répétitions. Enfin, les résultats tendent à montrer, chez les élèves des groupes expérimentaux, qu'il y a eu transfert des compétences rédactionnelles acquises lors de l'entraînement à d'autres types de textes que celui qui fut ciblé lors de l'expérimentation. Pour les auteurs, les résultats aux post-tests tendent à montrer que les élèves des groupes expérimentaux se sont engagés dans la rédaction de façon régulée, en travaillant le thème de la production de façon plus approfondie et en prêtant attention à la façon dont le contenu doit être exprimé pour être compris du lecteur, ceci résultant en des textes moins répétitifs, utilisant des structures linguistiques plus sophistiquées pour maintenir la cohérence du texte. Ces conclusions doivent néanmoins, aux dires des auteurs, être considérées avec précaution, en raison de possibles biais méthodologiques. En effet, si les résultats suggèrent que l'intervention ici évaluée a résulté en un accroissement substantiel à la fois de l'autorégulation cognitive et de la qualité des textes, la qualité obtenue n'est pas nécessairement le résultat de l'accroissement de l'autorégulation cognitive. Les analyses effectuées ne montrent en effet que peu de corrélation entre le changement dans les processus rédactionnels et la qualité des textes.

Quant à eux, Panagopoulou-Stamatelatos et Merrett (2000) ont décidé de combiner l'enseignement du *whole language* (approche du langage intégré) avec les stratégies d'auto-

régulation<sup>17</sup> pour améliorer la qualité et la quantité des productions des enfants. Ainsi, Panagopoulou-Stamatelatou et Merrett (2000) ont mené une étude auprès de 32 filles de quatrième année (9-10 ans) dans une école primaire de filles d'Athènes. Durant quatre mois, 20 productions de texte ont été recueillies<sup>18</sup>. Globalement, il y a eu quatre périodes de collecte de données : la première a eu lieu pendant trois semaines (deux périodes/semaine), avant l'enseignement formel des stratégies d'autorégulation, mais dans un contexte d'enseignement basé sur le *whole language*. Durant cette période de trois semaines, les élèves écrivaient pendant 30 minutes et comptaient le nombre de mots produits durant cette période. Lors de la deuxième phase de collecte de données, plusieurs stratégies d'autorégulation ont été utilisées, ayant pour but d'augmenter le nombre de mots produits. La troisième phase, identique à la première, s'est échelonnée sur deux semaines, et la quatrième phase, identique à la deuxième, s'est aussi échelonnée sur deux semaines. Les enseignants évaluaient ensuite les productions selon la quantité de mots produits et la qualité de la production. Les résultats montrent un effet significatif (fort) sur le nombre de mots produits et, en particulier, chez les élèves du plus faible quartile. En ce qui concerne la qualité de la production, les enfants l'ont généralement améliorée. En outre, les analyses n'ont pas montré de résultat significatif concernant les fautes d'orthographe. Ceci démontre que même si les enfants écrivent plus, ils ne font pas proportionnellement plus d'erreurs. Par contre, une limite importante de cette étude réside dans le fait qu'elle démontre mal comment a été jugée la qualité des productions.

### **Planification et types de textes à produire**

Dans une étude réalisée en Suisse, Saada-Robert (1999) a cherché à rendre compte des différences entre jeunes scripteurs, dits novices et experts, quant à la gestion de leurs ressources cognitives lors de la rédaction, gestion devant permettre de diminuer la charge cognitive nécessaire à la tâche, lors du traitement de la composante orthographique. Saada-Robert (1999) a évalué, au moyen d'une étude de cas comparative impliquant deux élèves de deuxième année (un novice, un expert), l'effet de séquences didactiques centrées sur l'orthographe, sur la progression de ces élèves sur les plans de l'orthographe et de la

---

<sup>17</sup> Ici, les auteurs ont donc privilégié une approche qui met l'accent sur la fréquence des situations de production, le questionnement sur l'orthographe, l'enrichissement du vocabulaire et sur la qualité des idées, avant un travail sur la dimension formelle. Des échanges et discussions à propos des productions et des défis d'écriture sont suscités.

<sup>18</sup> Procédures générales pour toutes les périodes de production : l'enseignant fournissait un sujet général, les enfants en discutaient et pour se donner des idées, ils inventaient quatre titres et émettaient leurs idées sur chacun d'eux. Comme amorce à la production, l'enseignant modélisait et échangeait avec les enfants de façon individuelle afin de faire progresser leur récit.

rédaction<sup>19</sup>. Les résultats, issus d'observations en cours d'intervention, d'analyses des erreurs orthographiques et des performances rédactionnelles chez les participants avant et après expérimentation, tendent à montrer, tout d'abord, que les deux scripteurs ont bénéficié de séances interactives de planification des composantes sémantiques et pragmatiques de la tâche d'écriture. Les éléments travaillés en contexte interactif durant la planification des productions écrites ont de toute évidence permis aux deux scripteurs de se centrer, en cours de rédaction, sur les composantes orthographiques ciblées par les séquences didactiques, ceci résultant en une progression sur ce plan, laquelle est néanmoins un peu différente pour les deux élèves. Chez le scripteur novice, la composante orthographique est devenue une préoccupation de plus en plus centrale en cours d'intervention, l'élève écrivant un moins grand nombre de mots en cours de rédaction et effectuant des recherches de plus en plus nombreuses ou fréquentes en cours de rédaction; l'élève montrait, au terme de l'expérimentation, une diminution de 50 % des erreurs orthographiques commises. L'élève expert a quant à lui montré, en cours d'intervention, l'automatisation progressive des structures orthographiques; il l'a manifestée par l'écriture de plus en plus de mots et la diminution de la fréquence des recherches dans les outils de référence; finalement, une diminution de 65 à 70 % des erreurs commises a été observée chez cet élève.

Dans ce même souci de mieux soutenir l'élève lorsqu'il planifie une tâche d'écriture, Ferretti, MacArthur et Downdy (2000) ont cherché à évaluer les effets relatifs de deux interventions en contexte d'écriture : l'une consistant à fournir aux élèves le but général de la tâche d'écriture, l'autre, à leur en fournir un but détaillé, des buts intermédiaires explicites, et insistant explicitement sur le recours à des stratégies de planification. Cent-vingt-quatre élèves (N=124) de quatrième et de sixième années, provenant de deux écoles de l'est des États-Unis, ont été répartis en deux groupes expérimentaux, chacun soumis à deux occasions à une situation d'écriture de texte incitatif après la présentation d'un sujet controversé : le groupe 1, dit *elaborated goal* (N=62, respectivement 30 et 32 élèves de quatrième et de sixième années), a bénéficié d'une intervention consistant à expliciter le but général du texte à produire, mais aussi les buts intermédiaires (*explicit subgoals*), reprenant les composantes associées au discours

---

<sup>19</sup> Ont ainsi été mises en place quatre séquences didactiques de trois à quatre semaines chacune, comprenant deux situations d'écriture poursuivant les mêmes objectifs sur le plan orthographique; des sessions interactives de planification des composantes sémantiques et pragmatiques de la tâche d'écriture avant chaque séance de production de texte ont été instaurées, visant à réduire la charge cognitive en contexte de rédaction. Des interventions impliquant des interactions entre pairs et avec l'enseignant ont servi de mesures de soutien à l'apprentissage des éléments orthographiques, et l'utilisation de documents de références durant la réalisation de la tâche d'écriture a été instaurée.

argumentatif<sup>20</sup>; le groupe 2, dit *general goal* (N=62, respectivement 30 et 32 élèves de quatrième et sixième années), a été soumis à une intervention consistant à expliciter uniquement le but général du texte à produire. Les élèves avaient 45 minutes pour produire chaque texte. Les résultats, issus de la mesure des performances rédactionnelles des élèves avant (à partir d'échantillons de textes) et après chacune des deux situations d'écriture présentées, tendent à montrer que si les élèves de sixième année ont tiré profit d'une intervention explicitant non seulement le but général poursuivi par la production du texte, mais aussi les buts intermédiaires reprenant les composantes associées au discours argumentatif, les élèves plus jeunes n'en ont visiblement pas tiré avantage. En effet, les élèves de sixième année ayant bénéficié de l'explicitation des buts intermédiaires du texte et des composantes essentielles à y inclure ont produit des textes significativement plus persuasifs – donc plus efficaces à persuader un auditoire visé – et ont inclus dans leurs textes un nombre significativement plus élevé de composantes associées au discours argumentatif que leurs pairs ayant bénéficié uniquement de l'explicitation du but général du texte. Pour ce qui est des élèves de quatrième année des deux groupes expérimentaux, ils ont produit des textes statistiquement équivalents quant à leur caractère persuasif, et quant au nombre de composantes associées au discours incitatif. Ces résultats corroborent ceux de recherches antérieures qui ont montré que le fait de soumettre des élèves plus âgés à l'explicitation de buts intermédiaires en situation de production de textes argumentatifs plutôt que de limiter l'intervention à l'explicitation de l'intention générale du texte à produire avait permis à ces élèves de rédiger des textes plus persuasifs. Ferretti *et al.* (2000) expliquent par ailleurs les performances similaires observées chez les plus jeunes scripteurs soumis à l'une ou l'autre intervention, par la possible surcharge cognitive vécue par ces élèves en contexte de rédaction d'un texte incitatif; produire une argumentation nécessite en effet de grandes capacités cognitives. Enfin, les auteurs mentionnent que, malgré les performances significativement supérieures des élèves de sixième année soumis à la condition *elaborated goal*, les textes des participants, en général, ne se sont pas montrés très persuasifs. Ceci amène les auteurs à conclure que, même soumis à l'explicitation de buts intermédiaires reprenant les composantes essentielles du discours argumentatif, les élèves de sixième année ont besoin, pour rédiger adéquatement de tels textes, de soutien additionnel, d'enseignement supplémentaire explicite et d'étayage.

---

<sup>20</sup> Concrètement, les élèves étaient enjoins à inclure dans leur texte les éléments suivants : une phrase ou proposition explicitant leur opinion, deux ou trois raisons justifiant leur opinion, des exemples ou des faits venant soutenir chaque raison donnée, deux ou trois raisons pour lesquelles d'autres pourraient avoir une position différente, et des raisons venant réfuter les arguments soutenant cette position adverse.



Wollman-Bonilla (2001) s'est intéressé au développement de la conscience du destinataire chez des élèves de première année, soumis à une intervention explicite quant à cette composante et placés en situation d'écriture authentique impliquant la présence d'un auditoire réel et réceptif – en l'occurrence, leurs parents, qui répondaient aux demandes écrites de leur enfant. Quatre élèves, provenant de deux classes de première année soumises pendant près d'un an à un enseignement direct et à un entraînement centré sur la conscience du destinataire, ont été ciblés lors de cette étude multi-cas (essentiellement qualitative). Les résultats, obtenus au moyen d'observations participantes<sup>21</sup>, de l'analyse des textes incitatifs (59) produits par les participants et d'entrevues auprès de leurs parents et de leurs enseignants, tendent à montrer qu'en dépit des arguments selon lesquels les jeunes scripteurs n'ont pas les moyens sociocognitifs d'anticiper ce qu'attend le destinataire, ceux-ci peuvent développer la conscience du lecteur lorsque ce dernier est familier, et lorsqu'ils sont amenés par une intervention explicite à tenir compte des besoins du destinataire. Les participants – peu importe leur niveau de développement sociocognitif et leurs habiletés en écriture – ont en effet montré, de façon assez semblable en cours d'intervention, des manifestations textuelles de plus en plus fréquentes et nombreuses de la conscience du destinataire. L'utilisation accrue et plus systématique de chaque indice textuel de la conscience du destinataire par les élèves ciblés, à la suite de l'enseignement direct et explicite et le renforcement régulier de l'enseignant sur la nécessité de chacun de ces indices, montre l'efficacité d'une telle intervention sur le développement, chez de jeunes scripteurs, de la conscience du destinataire et l'utilisation appropriée des indices textuels confirmant cette préoccupation en contexte de rédaction de textes incitatifs. Des études semblables impliquant des échantillons plus larges de jeunes scripteurs et des devis plus solides sont évidemment nécessaires, afin de confirmer ou d'étayer ces résultats.

Définissant la compétence textuelle d'un individu comme sa compétence à communiquer à l'écrit en utilisant le langage de façon efficace, mais aussi en utilisant une « super structure » déterminée par les conventions propres au genre de discours à produire, Fterniati et Spinthourakis (2004) ont cherché à comparer l'efficacité relative de l'approche traditionnelle<sup>22</sup> et d'une approche de type *text-oriented* sur l'accroissement de la compétence textuelle d'élèves grecs de la fin primaire. Ainsi, 127 élèves de cinquième et de sixième années de trois écoles

---

<sup>21</sup> Soulignons que l'observation participante n'a eu lieu que dans une des deux classes desquelles provenaient les élèves ciblés. L'auteur ne justifie pas ce choix.

<sup>22</sup> Selon Fterniati et Spinthourakis (2004), le modèle de type *knowledge-telling* demeure dominant dans l'enseignement de l'écriture en Grèce (lieu de l'étude), prônant une vision de l'écrit de type « juxtaposition de phrases » plutôt qu'une approche centrée sur l'aspect communicationnel du discours écrit. Les activités de rédaction sont surtout orientées vers le produit et la correction des éléments linguistiques.

(N=127) ont participé à l'étude : quatre classes de cinquième année ont formé deux groupes expérimentaux et deux groupes de contrôle, de même que deux groupes de sixième année ont formé un groupe expérimental et un groupe de contrôle<sup>23</sup>. Les groupes expérimentaux ont été soumis à l'approche *text-oriented* pendant neuf mois, à raison de huit heures par semaine, l'entraînement consistant en la lecture de textes authentiques de différents genres et en des activités ayant trait aux particularités structurelles de chaque genre de texte, le tout visant l'adaptation du style et du langage à l'auditoire, au sujet, au but et au genre de texte à produire. Les groupes de contrôle ont été soumis, durant cette même période, à l'enseignement traditionnel de l'écriture, en vigueur en Grèce. Les résultats tendent à montrer l'efficacité significativement supérieure de l'approche de type *text-oriented* comparativement à l'approche traditionnelle de l'enseignement de l'écriture, dans le développement de la compétence textuelle chez des élèves de la fin primaire. En effet, alors que les élèves des groupes expérimentaux ont connu un accroissement très significatif de leurs performances en termes de compétence textuelle entre le début et la fin de l'expérimentation, aucune différence significative n'a été observée en ce sens chez les élèves des groupes de contrôle.

Toujours auprès d'élèves grecs, Papoulia-Tzelepi (2004) a cherché à mesurer les effets de la promotion de la pensée critique et de la sensibilisation d'élèves de quatrième année aux problèmes liés aux Droits de l'Homme, sur la qualité des textes argumentatifs produits par ces élèves. Ainsi, 19 élèves grecs de quatrième année primaire (N=19), formant un groupe-classe, ont d'abord produit un texte argumentatif. Ils ont ensuite été soumis à dix heures d'enseignement les sensibilisant aux droits humains et aux problèmes quotidiens qui y sont liés, en faisant la promotion de la pensée critique à cet égard; l'intervention a été réalisée notamment au moyen de discussions et de débats. Au terme de l'intervention, les participants ont produit un second texte argumentatif. Les résultats montrent tout d'abord que les compétences linguistiques, de même que les compétences nécessaires à la production de la structure argumentative, varient largement d'un élève à l'autre. Néanmoins, la comparaison des textes argumentatifs réalisés avant et après l'intervention rend compte d'un accroissement significatif des performances linguistiques, de la fluidité rédactionnelle et de certains aspects organisationnels propres au texte argumentatif, tels que la présentation d'arguments et de contre-arguments chez l'ensemble des élèves.

---

<sup>23</sup> Le nombre de participants formant chaque groupe expérimental et de contrôle n'a pas été précisé.

Dans le même ordre de préoccupations, Gagnon (2006) s'est intéressée aux effets d'une séquence didactique centrée spécifiquement sur l'enseignement de la structure textuelle et des opérations de mise en texte propres à un genre littéraire particulier – ici, le documentaire de comparaison – sur le développement des compétences d'élèves de deuxième année primaire à produire ce genre de texte. Ainsi, 90 élèves de deuxième année provenant de quatre classes (N=90) ont été répartis en deux groupes, pour une expérimentation d'une durée huit semaines : un groupe expérimental (N=45) soumis à l'enseignement de la structure textuelle et des opérations de mise en texte propres au documentaire, et un groupe témoin (N=45) soumis à l'enseignement de l'organisation sémantique générale des contenus textuels. Les résultats, issus des performances des élèves à deux tâches de production de texte de comparaison, réalisées avant et après l'intervention, tendent à montrer que l'enseignement centré sur la structure textuelle propre au genre littéraire ciblé a un effet positif significatif sur l'organisation des informations lors de rédaction de textes du même genre. Gagnon (2006) met ainsi en relief la contribution d'une approche d'enseignement de l'écrit centrée sur le genre textuel au développement de la compétence des élèves à rédiger ce type de texte.

S'inspirant de certains travaux qui considèrent l'autoévaluation comme une source d'apprentissage, Andrade, Du et Wang (2008), chercheurs américains, ont mené une étude visant à évaluer les effets sur la qualité rédactionnelle de scripteurs de troisième et quatrième années de trois mesures visant à soutenir l'autoévaluation de leurs productions : la lecture de modèles de production écrite, la génération par l'élève de critères d'évaluation de la qualité d'une production écrite à partir de ces modèles et l'accès à une grille critériée<sup>24</sup> soutenant l'autoévaluation de la production par l'élève. Ainsi, 116 élèves de troisième année (N=46) et de quatrième année (N=70) provenant de sept classes ont participé à une expérimentation de cinq jours, à raison d'une période d'enseignement de l'écriture par jour. En troisième comme en quatrième année, des groupes expérimentaux et de contrôle ont été identifiés. Tous les groupes ont été soumis à l'enseignement de l'écriture selon le modèle *Writers' Workshop*, en vigueur dans les écoles participantes. Les groupes expérimentaux ont également bénéficié de la lecture d'un modèle d'histoire personnelle ou de texte argumentatif (selon les groupes) à partir duquel ils ont généré une liste de qualités propres au type de texte à produire; ils ont par ailleurs bénéficié de l'accès à une grille critériée qu'ils ont utilisée pour évaluer la première version de

---

<sup>24</sup> Cette grille fait référence à un document reprenant les critères d'évaluation - ici, les idées et le contenu, l'organisation, l'expression écrite et le ton, le choix des mots, la syntaxe et le respect des règles d'usage - et offrant une description du niveau de qualité de la production eu égard à chaque critère, du niveau *excellent* au niveau *faible*.

leur production<sup>25</sup>. Les résultats, issus de l'analyse de la qualité des textes produits par les participants des groupes expérimentaux et de contrôle au terme de l'intervention, tendent à montrer l'effet positif de la génération de critères de qualité d'un texte à partir de modèles de textes et de l'utilisation d'une grille soutenant l'autoévaluation des productions à propos de la qualité des textes produits par les élèves. En effet, les élèves de troisième et quatrième années ayant bénéficié de ces mesures de soutien ont produit des textes de qualité significativement supérieure à celle des textes rédigés par les élèves des groupes de contrôle, ceci en tenant compte des performances initiales des élèves en écriture. Les résultats obtenus, eu égard à chaque critère de qualité considéré individuellement, montrent que l'intervention a eu un effet positif significatif chez les participants, tant en ce qui concerne les idées et le contenu, l'organisation, l'expression écrite et le ton, que le choix des mots.

McKeough, Davis, Forgeron, Marini et Fung (2005) ont comparé, auprès de scripteurs de première année (N=43), l'efficacité relative de deux approches d'enseignement de la structure narrative sur la complexité et la cohérence d'histoires produites par les sujets : l'une centrée sur l'appropriation des processus d'écriture (groupe contrôle=21) ou *process approach*<sup>26</sup>, et l'autre centrée sur une approche dite développementale (groupe expérimental=22), issue d'une perspective néo-piagétienne selon laquelle le développement de la structure narrative est tributaire du développement cognitif de l'enfant<sup>27</sup>. Les résultats tendent à montrer une efficacité supérieure de l'approche développementale comparativement à l'approche orientée vers l'acquisition du processus d'écriture. En effet, bien que les progrès des élèves n'aient pas été linéaires, les performances de ceux-ci ayant varié en fonction de la complexité de la tâche demandée sur le plan cognitif, une différence significative a néanmoins été notée, à la faveur des participants ayant été soumis à l'approche développementale, eu égard au développement de la complexité et de la cohésion des histoires racontées par les participants au terme de l'intervention.

---

<sup>25</sup> Les groupes de contrôle n'ont pas bénéficié de modèles d'histoire ou d'essai, mais ont tout de même généré, préalablement à la production de textes, une liste de qualités inhérentes à une histoire ou à un essai efficace.

<sup>26</sup> Intervention alors centrée sur l'exposition à des modèles narratifs et à la création d'histoires, par modelage dans les étapes du processus d'écriture lors d'activités de composition.

<sup>27</sup> Intervention alors centrée sur le développement et l'acquisition de la structure narrative-type, au moyen de séquences d'enseignement-apprentissage abordant les différents éléments clés caractérisant le texte narratif (les personnages, leurs sentiments/leurs intentions, les événements, etc.), permettant le passage d'un stade de développement conceptuel à un autre; intervention par ailleurs centrée sur la création d'histoires, soutenue par l'enseignant (étayage).

## Réécriture et révision

S'intéressant spécifiquement aux difficultés du scripteur à identifier les problèmes de compréhension de son texte lors de la révision, Lumbelli, Paoletti et Frausin (1999) ont mesuré les effets de l'application d'une approche centrée sur l'identification de ces éventuels problèmes sur l'habileté à produire des textes chez des scripteurs de sixième année. Ainsi, 28 élèves de sixième année (N=28) ont été appariés en fonction de leurs habiletés à produire des textes puis divisés de façon aléatoire en deux groupes. Les élèves du groupe expérimental (N=14) ont été soumis à trois séances d'entraînement individuel d'une heure chacune, à raison d'un entraînement par semaine. Lors de chaque séance, le participant lisait silencieusement un court texte, soutenu par la lecture à haute voix du texte par l'expérimentateur; le participant refaisait ensuite une lecture silencieuse et tâchait d'identifier les informations manquantes ou insuffisamment claires du texte, tâche soutenue par l'écoute sur bande audio des réflexions et questions à haute voix formulées par un expérimentateur, centrées sur les informations manquantes ou floues causant l'incompréhensibilité du texte. Les résultats tendent à montrer l'efficacité d'un entraînement centré sur la détection des problèmes de compréhension de textes écrits et leur révision à cet égard sur le développement des compétences d'élèves de sixième année à rédiger des textes compréhensibles. En effet, bien que les groupes expérimental et de contrôle se soient montrés au départ équivalents en ce qui concerne les compétences à rédiger un texte, une différence significative à cet égard a été observée entre les groupes, à la faveur du groupe expérimental, au terme de l'entraînement. Ce même groupe était par ailleurs significativement plus compétent, après l'entraînement, à identifier les problèmes de compréhensibilité dans un texte.

Dans une étude menée auprès d'élèves français de la troisième à la cinquième année, Chanquoy (2001) a cherché à vérifier l'effet du délai imposé entre la production d'un texte et sa révision sur la fréquence et la nature des révisions réalisées par des élèves. Ainsi, 60 élèves de troisième (N=20), de quatrième (N=20) et de cinquième années (N=20) d'une même école ont été soumis à trois conditions expérimentales différentes lors de la rédaction de textes : la révision simultanée, selon laquelle les textes furent rédigés et révisés simultanément; la révision après rédaction, selon laquelle les textes étaient produits en trois phases : rédaction du brouillon, révision, puis réécriture du texte; et la révision reportée qui a été effectuée le lendemain de la production. Les résultats<sup>28</sup> montrent tout d'abord que ni le niveau scolaire des

---

<sup>28</sup> Les résultats de cette étude sont issus essentiellement de l'analyse des textes produits à l'égard de la fréquence des révisions effectuées; le type d'opération effectuée pour résoudre chaque problème rencontré (ajout, retrait,

participants ni la condition ou le contexte dans lequel les élèves ont réalisé la révision n'a eu d'effet significatif sur la fréquence des erreurs de forme laissées après révision. Aucune variation importante du type d'erreurs de forme – orthographe d'usage, grammaire, calligraphie ou ponctuation – d'une condition de révision à l'autre, n'a par ailleurs pu être décelée; les erreurs de grammaire étaient, à tous les niveaux scolaires et dans toutes les conditions de révision, les plus nombreuses. Les résultats tendent néanmoins à montrer que le contexte de révision peut avoir un effet significatif sur la fréquence, le nombre, de même que sur la nature des révisions effectuées par les élèves : les révisions en cours de rédaction (révision simultanée) ont été significativement moins fréquentes qu'en contexte de révision après rédaction ou de révision reportée au lendemain. De même, en cours de rédaction, les révisions de forme ont été significativement plus nombreuses que les révisions portant sur le fond.

Dans une recherche menée cette fois-ci au Nouveau-Brunswick (Canada) auprès d'élèves francophones de quatrième année, Blain (2001) a cherché à mesurer les effets de rétroactions entre élèves sur la qualité des textes produits et le transfert de connaissances en écriture chez ceux-ci. La condition pédagogique mise en place favorise les interactions sociales en classe quant au processus d'écriture et à sa compréhension, et l'instauration de mesures assurant sous forme d'évaluation formative une rétroaction entre élèves sur les textes produits par chacun. Ainsi, quatre élèves de quatrième année (N=4) – 1 scripteur fort, 2 scripteurs moyens et 1 scripteur faible – ont bénéficié, après un entraînement initial en ce sens, de cette condition lors de chaque situation d'écriture présentée en classe aux mois d'octobre, décembre et janvier de l'année scolaire en cours. L'intervention consistait, lors de chaque activité d'écriture, en deux rencontres : la première centrée sur la rétroaction donnée à chaque scripteur par les pairs du groupe quant au contenu du texte (organisation, cohérence et cohésion); la seconde servant essentiellement à la correction des éléments de surface de chaque texte (grammaire, orthographe d'usage, syntaxe et vocabulaire)<sup>29</sup>. En termes de changements apportés par les participants, entre les versions initiales et finales de leurs textes, les résultats indiquent que les participants firent en général un nombre équivalent de changements ou de corrections, tant en

---

remplacement ou modification); le niveau de texte auquel s'adresse chaque révision : fond ou forme, niveau local ou global; la fréquence des révisions de fond et de forme effectuées et la fréquence des erreurs de forme restantes après révision.

<sup>29</sup> Plus spécifiquement, lors de la première rencontre, à tour de rôle, chaque scripteur lit son brouillon à haute voix, après quoi ses pairs expriment des commentaires positifs précis, posent des questions et émettent des suggestions spécifiques permettant au scripteur d'améliorer son texte. Chaque scripteur, individuellement, révisé son texte et l'améliore à partir des commentaires reçus. Le lendemain, lors de la seconde rencontre, chaque scripteur lit son texte, une phrase à la fois, les autres participants émettant des commentaires sur la syntaxe; les participants sont ensuite amenés à lire chaque texte et à pointer au scripteur les erreurs observées; l'équipe doit justifier chaque correction auprès du scripteur.

contexte d'aide des pairs qu'en contexte d'écriture en solitaire, à l'exception des corrections ayant trait à l'orthographe grammaticale. Les corrections grammaticales, mais aussi l'occurrence des accords corrects, ont en effet été beaucoup plus nombreuses lorsque les scripteurs avaient bénéficié de l'aide de pairs qu'en contexte de révision autonome; ceci tend à montrer, selon Blain (2001), que les élèves ont plus de facilité à détecter ce type d'erreurs dans les textes d'autrui que dans les leurs. L'auteur conclut que, malgré les limites méthodologiques inhérentes à cette étude, notamment le très petit échantillon et l'absence de groupe de contrôle, les résultats de cette étude portent à croire que les rétroactions verbales venant des pairs constituent un outil potentiellement efficace de développement de compétences rédactionnelles chez les élèves du primaire.

Crinon et Legros (2002) ont voulu observer les effets, sur des élèves de 8 à 10 ans, de la consultation de bases de données textuelles sur la qualité de la révision et de la réécriture de leurs histoires. Ils ont voulu explorer, de façon plus générale, les effets de la lecture de textes d'autrui – accessibles sur supports papier ou informatique – sur les compétences de réécriture d'élèves de cet âge. Ainsi, 54 élèves français ont été divisés en trois groupes hétérogènes en termes d'âge et de niveau de lecture : 2 groupes de comparaison et 1 groupe de contrôle (groupe 1 : N=18; groupe 2 : N=18 ; groupe 3 : N=18); au sein de chaque groupe, les élèves ont également été divisés en trois sous-groupes en fonction du niveau de compétence des élèves en lecture. Tous les participants ont bénéficié de trois séances de 75 minutes, la première étant destinée à la rédaction d'une histoire relatant une expérience personnelle; la deuxième, à la révision du texte par les élèves en vue de sa réécriture. Lors de cette séance, les élèves du groupe 1 (N=18) ont travaillé sur support informatique à l'aide du logiciel *Scriptertexte*, un outil d'aide à la réécriture au moyen d'une banque de textes pouvant soutenir le scripteur dans l'amélioration de la première version de son texte. Les élèves du groupe 2 (N=18) ont travaillé à partir de huit textes fournis sur support papier; les élèves du groupe de contrôle (N=18) ont procédé à la révision de leur production initiale sans texte de soutien. La troisième séance a permis à tous les groupes de finaliser la réécriture et de produire une version finale de leurs textes. Les résultats, issus de l'analyse comparative des versions initiale et finale de ces textes, montrent que, si les versions initiales produites par les trois groupes étaient comparables, les élèves ayant bénéficié de textes sur support informatique (groupe 1) ont ajouté significativement plus de propositions, et plus de propositions importantes pour la macrostructure de leur texte lors de la réécriture, que les élèves des autres groupes; les élèves faibles lecteurs, par ailleurs, sont ceux qui ont le plus bénéficié du soutien informatique durant la réécriture. Également, les

emprunts aux textes lus pour soutenir la réécriture, de même que les ajouts originaux, soit des inventions des élèves, ont été significativement plus nombreux chez les élèves ayant bénéficié du support informatique que chez les élèves ayant bénéficié de textes sur support papier; les élèves utilisant le support informatique ont par ailleurs inséré dans leur texte proportionnellement plus d'idées originales que d'emprunts. L'ensemble des résultats tend à montrer que le recours à des textes de soutien n'explique pas à lui seul l'amélioration des textes en phase de réécriture, et que le recours au soutien informatique plutôt qu'au support papier a fait une réelle différence ici. Les auteurs émettent l'hypothèse que le nombre et le type de textes accessibles aux participants, de même que le processus de sélection des textes utilisés peuvent avoir constitué un avantage pour les élèves ayant eu accès au soutien informatique. En effet, seuls huit textes – de surcroît choisis par les expérimentateurs, plutôt que par les élèves eux-mêmes – ont été fournis aux participants du groupe 2. À l'opposé, les élèves ayant bénéficié du logiciel *Scripertexte* ont eu accès à 200 textes, parmi lesquels ils ont pu choisir en utilisant des mots clés pour guider leur recherche dans la base de données. Il est donc possible que ces élèves aient ainsi pu choisir des textes dont les modèles sous-jacents s'avéraient plus compatibles avec les modèles qu'ils avaient utilisés pour générer la première version de leur texte.

### **Travailler la fluidité en écriture**

S'inspirant particulièrement du modèle de lecture qui suggère le lien entre le type de stimuli exploité pour faciliter l'enclenchement du processus d'écriture et la fluidité rédactionnelle, Hudson, Lane et Mercer (2005) ont voulu, d'une part, comparer les effets de divers stimuli à l'écriture sur la fluidité chez l'élève – mesurée ici en nombre de mots écrits dans un laps de temps déterminé – et, d'autre part, rendre compte des effets potentiellement différents de ces stimuli sur l'élève, selon le niveau de compétence de ce dernier sur les plans de l'orthographe et de la calligraphie. Hudson *et al.* (2005) ont ainsi évalué la fluidité rédactionnelle d'élèves de deuxième année (N=195) soumis à six tâches d'écriture, chacune amorcée au moyen d'un stimuli ou déclencheur différent : stimuli de type orthographique (au moyen de la copie et de la relecture de la mise en situation par l'élève), de type phonologique (au moyen de la dictée à l'élève et de la relecture par celui-ci de la mise en situation), de type contextuel (au moyen de la discussion en groupe sur la mise en situation), de type contextuel et orthographique (au moyen de la discussion sur l'amorce et de la lecture de cette amorce), et de type contextuel et phonologique (au moyen de la discussion sur l'amorce et de la dictée de cette amorce). Les participants ont également réalisé une tâche d'écriture sur un sujet donné, en l'absence de tout



déclencheur particulier. Les résultats, issus des mesures de fluidité rédactionnelle (nombre de mots écrits après six minutes de rédaction) chez les participants lors des six tâches d'écriture, montrent avant tout que les divers types d'amorce à l'écriture ont peu aidé les élèves sur le plan de la fluidité, les participants ayant écrit des textes significativement plus longs en l'absence de stimuli ou en contexte de discussion et de génération d'idées en groupe précédant la rédaction. Les résultats montrent par ailleurs, sans grande surprise, que pour les scripteurs les plus lents en calligraphie et les plus faibles en orthographe, tout appel à l'écriture comme amorce – en contexte de copie ou de dictée – a contribué à diminuer la longueur des textes écrits. De même, chez les élèves forts comme chez les plus faibles, les amorces impliquant une dimension orthographique (copie de l'amorce) ont plutôt eu un effet inhibiteur, les élèves ayant alors produit des textes plus courts. Selon les auteurs, ces résultats confirment le fait que l'écriture implique l'apport concomitant de plusieurs processeurs. Les performances plus faibles des élèves sur le plan de la fluidité rédactionnelle dans les conditions impliquant la copie du stimulus avant rédaction s'expliqueraient alors par la charge cognitive supplémentaire qu'impose l'écriture, laissant dès lors moins de ressources cognitives disponibles pour la génération d'idées. Il nous apparaît que cette hypothèse semble cependant nécessiter une vérification ou de plus amples explications.

Se questionnant quant au contexte optimal d'entraînement à la fluidité linguistique<sup>30</sup> chez l'élève de la fin primaire, Van Gelderen et Oostdam (2002, 2005) ont réalisé deux études aux Pays-Bas. La première (Van Gelderen et Oostdam, 2002) visait essentiellement à vérifier les effets relatifs de divers contextes d'entraînement à la fluidité linguistique sur le développement de cette compétence chez des élèves de cinquième et sixième années. Plus spécifiquement, les auteurs cherchaient à comparer l'efficacité de quatre formes d'entraînement à la fluidité: l'entraînement implicite centré sur les formes linguistiques, l'entraînement explicite centré sur ces mêmes formes, l'entraînement implicite centré sur le sens, et l'entraînement explicite centré sur le sens. La seconde étude menée par Van Gelderen et Oostdam (2005), faisant appel au même échantillon, visait notamment à explorer les effets de l'entraînement à la fluidité linguistique sur la fréquence et la qualité des opérations linguistiques utilisées lors de l'écriture. Les auteurs cherchaient également à vérifier si la fluidité linguistique est tributaire du degré de contrainte laissé au scripteur dans la tâche d'écriture, à la phase de formulation. Ainsi, pour les fins des deux études, 247 élèves de cinquième et sixième années (N=247), provenant de onze classes issues de cinq écoles de la région d'Amsterdam, ont été assignés de façon aléatoire à

---

<sup>30</sup> Fluidité correspond ici à l'habileté de l'élève à formuler des phrases en contexte signifiant.

l'un des quatre groupes de comparaison. Deux groupes-classes ont servi de groupe de contrôle. Les élèves des groupes expérimentaux ont été soumis à quatre séances d'entraînement de 45 minutes chacune (réparties sur 3 à 4 semaines), sous forme de travail individuel à partir d'un manuel d'entraînement comprenant des textes, des exercices et des fiches de correction; les élèves soumis à un enseignement explicite bénéficiaient en outre d'explications ayant trait aux opérations linguistiques. L'évaluation des connaissances acquises par les élèves après chaque séance, de même que l'évaluation du degré et de la qualité d'application des opérations linguistiques lors de deux tâches d'écriture réalisées au terme de l'entraînement ont permis le recueil des données. Les résultats tendent tout d'abord à montrer l'efficacité de l'enseignement des opérations linguistiques sur l'accroissement de la fluidité linguistique chez des scripteurs de cinquième et sixième années; les élèves des groupes expérimentaux ont en effet obtenu, lors des deux expérimentations, des résultats significativement plus élevés aux post-tests que les élèves du groupe de contrôle. Aucune différence significative n'a par ailleurs été observée entre les quatre groupes expérimentaux en termes de performances lors des post-tests. Cependant, en cours d'expérimentation, lors des mesures prises après chaque séance d'entraînement, les élèves soumis à un enseignement explicite – sur la forme ou le sens – ont réalisé des performances significativement supérieures à celles des groupes ayant été soumis à un enseignement implicite; ceci tend à montrer, selon les auteurs, que les performances équivalentes entre les quatre groupes, aux post-tests, résultent avant tout du fait que, dans les groupes ayant bénéficié d'un enseignement explicite, les connaissances explicites n'ont pas atteint un seuil d'efficacité. L'ensemble des résultats, aux dires des auteurs, rend difficile l'identification des aspects de l'intervention qui sont essentiels à l'accroissement de la fluidité linguistique en contexte d'écriture.

### **Grammaire de la phrase**

Saddler, Behforooz et Asaro (2008) ont évalué les effets de l'approche *sentence-combining* sur les compétences syntaxiques de faibles scripteurs. Cette approche consiste en un entraînement à la syntaxe au moyen de la transformation et de la réécriture de phrases de base en structures plus complexes. Saddler *et al.* (2008) ont évalué dans quelle mesure cet entraînement pouvait être efficace en contexte de groupements homogènes de faibles scripteurs, et si l'ajout d'une composante de rédaction de paragraphes à cet entraînement permettrait la généralisation des compétences acquises à l'ensemble du texte. Les auteurs ont ainsi mesuré le développement des compétences rédactionnelles (combinaison de phrases, qualité et complexité des textes, occurrence des structures de phrases enseignées en cours d'intervention) de six élèves (N=6)

faibles scripteurs de quatrième année (répartis en trois dyades), soumis à 18 leçons de 25 minutes chacune, à un rythme de trois leçons par semaine<sup>31</sup>. Les résultats, issus de tests standardisés auxquels ont été soumis les participants avant l'intervention, au terme de celle-ci puis trois semaines après la fin de l'expérimentation, montrent que la pratique supplémentaire portant sur les stratégies de combinaison de phrases a permis le développement de façon statistiquement significative des compétences syntaxiques chez les participants, menant à l'utilisation adéquate de phrases plus complexes. Peu de progrès a cependant été observé quant au nombre de phrases utilisant les structures apprises lors de l'intervention; de même, l'utilisation des structures de phrases nouvellement apprises n'a pas nécessairement contribué à améliorer la qualité globale des textes écrits. Par ailleurs, les résultats tendent à montrer que le soutien entre pairs faibles scripteurs au sein de dyades homogènes a permis le développement statistiquement significatif des compétences chez les participants. Les bienfaits de cette approche ont aussi été relevés par le travail de synthèse réalisé par Andrews Torgerson, Beverton, Freeman, Locke, Low, Robinson et Zhu (2006). L'enseignement de la grammaire de phrases pour mieux soutenir le développement des capacités à produire des textes demeure par ailleurs un chantier de recherche à poursuivre.

### **En résumé...**

#### **Ce qu'il faut retenir des recherches portant sur le processus rédactionnel :**

Une majorité de travaux s'inscrivent dans les modèles théoriques mettant en relief la complexité de la tâche du scripteur débutant ou en apprentissage, ce qui a mené de nombreuses recherches empiriques à évaluer l'impact de contextes pédagogiques à même d'explicitier les stratégies visant à mieux maîtriser les différents processus, ou encore à favoriser une automatisation de certaines activités qui vont bénéficier au développement de l'expertise en écriture. Des études en nombre assez important s'inscrivent dans un courant socioconstructiviste en étudiant l'impact de différentes modalités pédagogiques qui mettent les interactions sociales au cœur des activités d'écriture : modelage de la part de l'enseignant, partage de stratégies, écriture en dyades, tutorat, etc. Il faudrait néanmoins d'autres recherches

---

<sup>31</sup> Chaque leçon consistait en l'explication de la stratégie à utiliser, en la présentation de celle-ci par modelage (présentation d'exemples), suivies d'exercices à l'oral, puis de pratique guidée à l'écrit avec soutien entre pairs. Ont été abordés pendant l'intervention, trois types de combinaison : la combinaison de phrases en utilisant des adjectifs, la combinaison de phrases par insertion de phrases, et la combinaison de phrases par utilisation de connecteurs, tels que « mais », « parce que », etc.

pour soutenir adéquatement le développement de la capacité de l'élève à planifier et à réviser les textes produits.

- Des études montrent qu'un contexte pédagogique pour l'enseignement de l'écriture, qui suscite des interactions entre les élèves (travail d'équipe, modalités de tutorat entre pairs, ateliers d'écriture), est favorable à la progression de la qualité des textes produits par les élèves du début du primaire (Hertz-Lazarowitz, 2004; Jasmine et Weiner, 2007; Sutherland et Topping, 1999), comme à la fin du primaire (Paquette, 2009; Yarrow et Topping, 2001). Le fait de vivre des situations d'écriture soutenues par des interactions sociales semble également encourager le goût d'écrire (Jasmine et Weimer, 2007; Lévesque, Lavoie et Marin, sous presse; Paquette, 2009). Généralement, les études indiquent que les élèves de faibles niveaux profitent particulièrement des situations d'écriture collaboratives. Certaines études semblent indiquer que les dyades constituées d'élèves de niveaux similaires sont plus profitables (Sutherland et Topping, 1999). Les études évaluant l'impact de différentes pratiques d'écriture soulignent souvent que le seul fait d'augmenter la fréquence des activités d'écriture en classe contribue à faire progresser les élèves.
- Un certain nombre d'études relèvent l'efficacité d'un enseignement explicite des stratégies en écriture, tant sur le plan orthographique que rédactionnel, qui met de l'avant l'importance de la modélisation de l'enseignant et des échanges à propos de l'emploi de stratégies en écriture. Ces études se sont pour la plupart déroulées auprès de jeunes anglophones, en deuxième et troisième années (Berninger, Vaughan, Abbott, Begay, Coleman, Curtin, Hawkins et Graham, 2002; Graham, Harris et Mason, 2005; Saddler, Moran, Graham et Harris, 2004; Tracy, Reid, et Graham, 2009), même si trois études recensées ont été réalisées auprès d'élèves de langues différentes, deux auprès d'élèves grecs en quatrième année (Papoulia-Tzelepi, 2004) et en sixième année (Panagopoulou-Stamatelatou et Merrett, 2000), et l'autre auprès de jeunes espagnols de quatrième année (Fidalgo et Garcia, 2007). Il ressort aussi qu'un enseignement des stratégies de combinaison de phrases permet le développement des compétences syntaxiques, en particulier par un soutien entre pairs faibles scripteurs au sein de dyades homogènes (Saddler, Behforooz et Asaro, 2008)
- Même si une majorité d'études réalisées à propos du processus rédactionnel se centre surtout sur la mise en texte et la qualité du texte produit, quelques études tendent néanmoins à montrer que l'élève du primaire peut progresser dans ses capacités de planification (Ferretti, MacArthur et Downdy, 2000; Saada-Robert, 1999). Certains résultats

de recherches suggèrent aussi qu'un enseignement explicite peut développer une plus grande prise en compte du destinataire dans un texte à produire (Wollman-Bonilla, 2001) et que ce type d'enseignement peut aussi favoriser le développement de la compétence à produire des textes variés (Fterniati et Spinthourakis, 2004), en apprenant les caractéristiques de différents genres textuels (Andrade, Du et Wang, 2008), par exemple un texte argumentatif ou un documentaire (Gagnon, 2006), même au début du primaire (McKeough, Davis, Forgeron, Marini et Fung, 2005). Il est à noter que d'autres études dans ce domaine doivent être menées pour confirmer ces résultats.

- Même si elles aussi en nombre restreint, les recherches visant à examiner les conditions les plus propices pour développer les capacités des élèves du primaire à produire des textes suggèrent que ces habiletés peuvent être suscitées par un travail explicite à cet égard, notamment en attirant l'attention des élèves sur la détection de problèmes de compréhension dans un texte produit (Lumbelli, Paoletti et Frausin, 1999). D'autres recherches à ce sujet sont nécessaires, notamment pour approfondir l'effet de différents contextes de révision (Chanquoy, 2001). L'aide des pairs pour la révision semble aussi une voie favorable pour travailler en classe (Blain, 2001), mais cette piste reste à confirmer par d'autres recherches. Une étude francophone (Crinon et Legros, 2002) attire aussi notre attention sur l'effet du recours à différents textes pour accompagner la réécriture à la fin du primaire.
- À propos maintenant des quelques recherches qui ont examiné l'effet de certains contextes sur la fluidité en écriture, les résultats qui en ressortent doivent être approfondis pour éclairer les pratiques pédagogiques. Ces résultats tendent par ailleurs à montrer qu'un contexte d'enseignement explicite serait favorable (Van Gelderen et Oostdam, 2002, 2005) et que les situations d'amorce à l'écriture seraient plus favorables lorsque réalisées à l'oral (Hudson, Lane et Mercer, 2005), ce qui éviterait le phénomène de surcharge cognitive.

## **4.2 La composante orthographique**

Dans cette partie, nous allons maintenant centrer notre attention sur les études qui ont eu pour objectif général d'étudier l'impact de certains contextes pédagogiques sur le développement des compétences orthographiques.

Dans ce contexte de recherche qui prend maintenant davantage en compte les préoccupations linguistiques du jeune scripteur, Arra et Aaron (2001) ont comparé, au cours de sept semaines

consécutives d'enseignement de l'orthographe de listes de mots, les performances orthographiques de deux groupes d'élèves de deuxième année (N=93), l'un soumis à un enseignement explicitement centré sur la nature linguistique des erreurs orthographiques commises par les élèves (N=46)<sup>32</sup>, l'autre soumis à un enseignement de l'orthographe centré sur la mémoire visuelle des mots (N=47)<sup>33</sup>. Les résultats, issus des mesures de performances des élèves en tâches de dictée de mots avant, pendant et après l'intervention, tendent à montrer l'efficacité supérieure de l'approche linguistique de l'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves de deuxième année. Ceux-ci ont en effet généralement obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux des élèves soumis à l'approche visuo-mémorielle, durant l'intervention et au terme de celle-ci. Les élèves ayant suivi un entraînement de type linguistique avaient d'ailleurs maintenu leur avance significative un mois après la fin de l'intervention (test de maintien des performances). Aucune différence significative n'a cependant pu être observée entre les deux groupes quant à la généralisation des acquis à d'autres mots que ceux qui ont fait l'objet d'un entraînement (test de généralisation), un mois après la fin de l'intervention. Les auteurs concluent que de centrer l'attention de l'élève sur la nature psycholinguistique de ses erreurs orthographiques peut être plus efficace que de centrer son attention uniquement sur la forme écrite du mot.

Poursuivant dans le même sens, Arra et Aaron (2001) ont cherché, lors d'une seconde expérimentation, à comparer, chez de faibles scripteurs cette fois (N=30), l'efficacité relative de l'entraînement orthographique centré explicitement sur la conscience phonémique (N=15) et l'entraînement centré uniquement sur l'exposition aux mots écrits (N=15). Les résultats, issus de tâches de dictée de mots avant, au terme de l'intervention ainsi que deux semaines après la fin de l'intervention, tendent à confirmer l'efficacité supérieure de l'entraînement explicite à la conscience phonémique comparativement à l'entraînement essentiellement visuo-mémoriel. En effet, les élèves soumis à l'entraînement explicite à la conscience phonémique ont augmenté de façon significative leurs performances orthographiques sous l'effet de cet entraînement, améliorations qui s'étaient par ailleurs maintenues deux semaines après la fin de l'intervention. Aucune augmentation significative des performances orthographiques n'a pu être observée

---

<sup>32</sup> Approche consistant, après analyse qualitative des erreurs commises par l'élève (à l'aide des critères linguistiques suivants : substitution, omission de lettres; transposition de voyelles ou de consonnes), à centrer l'attention de celui-ci sur lesdites erreurs en lui présentant des étiquettes reprenant la bonne orthographe des mots manqués, et en lui faisant répéter l'orthographe correcte du mot (15 secondes d'intervention par mot environ).

<sup>33</sup> Approche consistant à centrer l'attention de l'élève sur chaque mot ciblé, en lui présentant les étiquettes mots et en lui faisant répéter l'orthographe correcte du mot, que l'élève ait ou non commis une erreur dans le mot présenté (15 secondes d'intervention par mot environ).

chez les élèves soumis à un entraînement uniquement visuo-mémoriel. Les résultats de cette seconde expérimentation montrent l'efficacité supérieure de l'approche linguistique dans l'enseignement de l'orthographe. À l'instar d'études antérieures, ces résultats suggèrent que l'orthographe est avant tout une compétence linguistique et que la mémoire visuelle jouerait un rôle moins important que celui qu'on lui a longtemps attribué dans l'acquisition de l'orthographe. Les résultats montrent cependant que les avantages observés à l'entraînement de type linguistique ne se sont pas, dans le cas des participants, généralisés pour l'écriture de mots nouveaux.

Adoptant une approche constructiviste, Rasinski et Oswald (2005) ont, quant à eux, évalué l'effet du programme *Making and Writing Words* qui consiste en des activités de « construction » de mots, au cours desquelles l'enseignant, à partir de lettres de l'alphabet proposées aux élèves, utilise différentes stratégies – sémantique, syntaxique, structurelle – pour les guider, par étayage, dans la tâche d'encodage de mots. Au cours d'une première étude (Rasinski et Oswald, 2001), une classe de deuxième année a été soumise au programme *Making and Writing Words* quotidiennement pendant dix semaines. Neuf élèves de ce groupe – trois lecteurs forts, trois lecteurs moyens et trois lecteurs faibles – ont alors été ciblés pour la présente étude. Neuf élèves d'une seconde classe de deuxième année de la même école, sélectionnés selon les mêmes critères, mais soumis au programme de littératie en vigueur dans l'établissement, ont servi de groupe de contrôle. Les résultats de cette étude, obtenus au moyen de la passation de tests standardisés de reconnaissance et de lecture de mots à voix haute, montrent que les élèves soumis au programme *Making and Writing Words* ont fait des progrès, en reconnaissance et lecture de mots, trois à quatre fois supérieurs à ceux des autres élèves. Une seconde étude fut réalisée l'année suivante, auprès de deux groupes-classes, l'un soumis quotidiennement (à raison de 15 à 20 minutes par séance) pendant cinq mois au programme *Making and Writing Words*, formant ainsi le groupe expérimental (N=19); un groupe témoin (N=13) fut soumis au programme de lecture et d'écriture en vigueur dans ce district scolaire. Les résultats de cette seconde étude, obtenus au moyen de la passation par les participants, avant et au terme de l'intervention, de tests standardisés de reconnaissance et de lecture de mots à voix haute et de fluidité en lecture, montrent que les élèves soumis au programme *Making and Writing Words* ont fait des progrès très supérieurs (différences significatives) à ceux des élèves du groupe de contrôle en matière de reconnaissance des mots. Les élèves soumis au programme *Making and Writing Words* ont par ailleurs fait des progrès légèrement supérieurs (statistiquement significatifs) à ceux de leurs pairs du groupe contrôle quant à la rapidité en

lecture à voix haute. Les auteurs concluent que le programme *Making and Writing Words* contribue efficacement au développement des compétences de décodage et d'encodage des mots chez les jeunes élèves du primaire, notamment chez les lecteurs et scripteurs faibles, groupe ayant fait le plus de progrès au terme de l'intervention.

Adoptant aussi la conception selon laquelle l'apprentissage de l'orthographe est non pas une simple activité de mémorisation, mais un processus développemental complexe, Brown et Morris (2005) ont mesuré l'efficacité d'un programme différencié de l'enseignement de l'orthographe en fonction du niveau de développement en deuxième année (N=19), qui impliquait des activités quotidiennes d'apprentissage de l'orthographe à partir de listes différenciées de mots. Les élèves ont été répartis en deux groupes selon leurs performances en orthographe; les scripteurs faibles ont formé le groupe 1 (N=7), et les scripteurs moyens le groupe 2 (N=12). Les scripteurs faibles (groupe 1) ont été soumis à une intervention de 15 semaines en orthographe à partir de la liste de mots de niveau première année, pour ensuite recevoir un enseignement en orthographe de 21 semaines à partir de la liste de mots de niveau deuxième année; la liste des mots de niveau deuxième année a été utilisée pendant toute l'intervention auprès des scripteurs moyens (groupe 2) - les faibles scripteurs ont donc bénéficié de moins d'entraînement à l'aide de la liste de mots de deuxième année que leurs pairs. Les résultats, issus de la mesure des performances orthographiques des élèves en début et en fin d'intervention, montrent des améliorations importantes statistiquement significatives des performances en orthographe chez tous les élèves – scripteurs faibles ou moyens – en ce qui concerne les mots ciblés par l'intervention. Les améliorations les plus marquées ont cependant été observées chez les scripteurs faibles, ceux-ci écrivant correctement 93 % des mots de la liste de première année en fin d'intervention, contre 21 % avant l'entraînement; ces mêmes élèves ont écrit correctement 62 % des mots de deuxième année en fin d'intervention, comparativement à 10 % de ces mêmes mots en début d'intervention. Les auteurs insistent cependant sur la grande variabilité des performances orthographiques observée d'un élève à l'autre au terme de l'intervention.

Lors d'une étude réalisée en Irlande du Nord, McMurray (2006) a cherché à évaluer les effets d'un programme d'entraînement en orthographe sur la qualité et la justesse orthographiques de scripteurs débutants en contextes de dictée et d'écriture autonome. Dans cette étude longitudinale, 81 élèves de quatre écoles (N=81), âgés de 5 et 6 ans au début de l'étude, et suivis de la deuxième à la quatrième année, ont été divisés en deux groupes – le groupe contrôle (N=38), soumis à l'enseignement en vigueur lors de l'expérimentation et le groupe



expérimental (N=43) ou *Complete Spelling Program group*. Ce groupe expérimental a bénéficié d'interventions rigoureusement planifiées pour chaque année scolaire, centrées sur l'étude quotidienne de mots fréquents présentés en groupements sémantiques et syntaxiques, permettant le développement des connaissances sémantiques et syntaxiques essentielles; ces mots étaient par ailleurs regroupés de façon à favoriser le développement d'un lexique mental, parallèlement à l'acquisition de connaissances phonologiques « compatibles », ceci permettant l'interaction entre ces deux bases de connaissances<sup>34</sup>. Les résultats, obtenus au moyen de tests standardisés en écriture et de mesures des performances rédactionnelles des participants en contexte d'écriture autonome, montrent que les élèves du groupe expérimental ont obtenu, à la fin de chaque année d'expérimentation, des scores moyens en orthographe et en rédaction significativement plus élevés que ceux du groupe de contrôle. En effet, si aucune différence significative n'a été observée entre les groupes quant au nombre de mots écrits en situation d'écriture autonome, une différence significative a néanmoins pu être notée à la faveur du groupe expérimental quant au nombre de mots correctement orthographiés. Les résultats montrent également que le programme a permis le développement des compétences orthographiques chez tous les élèves, peu importe leur niveau initial de développement orthographique. Selon cet auteur, le développement des compétences orthographiques doit être intégré aux activités visant le développement des compétences rédactionnelles, et non pas enseigné en isolation.

Se questionnant quant au contexte optimal d'entraînement des accords sujet-verbe chez l'élève francophone de niveau primaire, Negro et Chanquoy (2005) ont cherché à comparer les effets de deux types d'entraînement des accords sujet-verbe (entraînement explicite et entraînement implicite) sur la maîtrise de ces mêmes règles par des élèves de troisième et cinquième années du primaire. Les résultats des recherches antérieures sont en effet contradictoires quant au degré d'explicitation des règles grammaticales nécessaire à la maîtrise de celles-ci par les élèves. Ainsi, 60 élèves francophones de deux écoles de la Martinique (N=60), 30 élèves de troisième année et 30 élèves de cinquième année ont été répartis de façon égale dans un des deux groupes de comparaison : un groupe soumis à un enseignement explicite (N=30), et l'autre à un enseignement implicite (N=30). Le groupe bénéficiant d'un enseignement explicite a été

---

<sup>34</sup> Les séquences du programme, souligne l'auteur, assurent par ailleurs - par la présentation de patterns réguliers sur le plan de la correspondance graphèmes-phonèmes et par l'analogie - le recours minimal et progressif à la mémoire de travail. Les séquences permettent également d'accroître progressivement les exigences eu égard à la mémoire visuelle séquentielle. L'auteur insiste, enfin, sur le fait que le programme tient compte également du niveau de connaissances de l'élève, en proposant entre autres des mots plus courts aux élèves les moins avancés (par exemple, des mots fréquents de deux lettres uniquement), réduisant de ce fait, à ce niveau d'habileté, la charge sur la mémoire visuelle séquentielle. Cette charge est accrue progressivement.

soumis à deux séances de 30 minutes, comprenant d'abord le rappel des règles d'accords sujet-verbe, avec exemples à l'appui, suivi d'exercices comprenant 12 phrases dans lesquelles il fallait souligner le sujet et le verbe, identifier les erreurs d'accord et apporter les corrections nécessaires. Le groupe bénéficiant d'un enseignement implicite a été soumis à deux séances de 15 minutes chacune durant lesquelles chaque élève avait comme unique consigne de trouver et de corriger les erreurs contenues dans les mêmes 12 phrases<sup>35</sup>. Les résultats, issus de l'analyse des corrections effectuées par les élèves lors des séances d'enseignement et de l'analyse des erreurs commises lors d'une dictée de phrases réalisée avant et après l'expérimentation, tendent à montrer, tout d'abord, que l'entraînement à l'accord sujet-verbe, qu'il soit implicite ou explicite, permet l'accroissement des performances à cet égard. En effet, les résultats montrent une diminution significative des erreurs d'accord commises par les élèves après l'entraînement, dans les deux groupes. Les résultats montrent par ailleurs que les élèves ayant bénéficié de l'enseignement explicite des règles d'accord sujet-verbe commettaient moins d'erreurs de proximité après l'entraînement qu'avant, ce qui n'a pas été le cas des élèves soumis à l'enseignement implicite. Les connaissances acquises par les élèves durant l'entraînement explicite ont donc pu être transférées à des contextes dans lesquels l'attention n'était pas explicitement centrée sur l'accord sujet-verbe, telle la tâche de dictée réalisée au post-test. En cours d'expérimentation, les effets des deux types d'entraînement se sont par ailleurs avérés différents selon l'âge des participants, les élèves de troisième année soumis à l'enseignement explicite ayant significativement mieux performé que leurs pairs soumis à l'enseignement implicite, alors que les élèves de cinquième année soumis à l'un ou l'autre entraînement ont montré des performances comparables durant l'intervention. Selon les auteurs, les résultats de la présente étude suggèrent, en définitive, que la grammaire et l'orthographe doivent être enseignées de façon explicite chez les scripteurs débutants, au moins dans les langues irrégulières comme le français, l'enseignement implicite ne semblant pas suffire à la maîtrise des règles complexes ni à leur application dans des contextes irréguliers.

Dans une étude réalisée aux Pays-Bas, Hilte et Reitsma (2006) ont cherché à comparer les effets de l'approche appelée *spelling pronunciation*, soit la prononciation artificielle d'un mot, basée sur la séquence des lettres du mot, et de l'approche traditionnelle d'enseignement de l'orthographe, sur l'orthographe de mots irréguliers de scripteurs d'âges et de niveaux de compétences différents. Cent-quatre-vingt-quatre élèves néerlandais de troisième, cinquième et

---

<sup>35</sup> Les phrases présentées aux élèves des deux groupes étaient les mêmes et avaient une structure de type nom+verbe+complément circonstanciel, par exemple : *Le moulin du meunier tourne dans le vent*, *Les mamans des élèves dansent dans la salle*.

sixième années provenant de six écoles primaires (N=184) ont ainsi été soumis à trois interventions différentes au cours de six séances d'entraînement, en individuel, à l'orthographe de 18 mots irréguliers (six par intervention), sur support informatique. Lors de l'intervention 1, dite *visual preview*, chaque mot était présenté à l'écran, ceci permettant à l'élève d'observer le modèle visuel du mot écrit; l'élève devait ensuite l'écrire de mémoire. Lors de l'intervention 2, dite *spelling pronunciation*, le programme prononçait, à deux reprises, chaque mot selon sa prononciation normale suivie de sa prononciation artificielle, basée sur la séquence des lettres du mot; l'élève devait ensuite l'écrire. Lors de l'intervention 3, le programme, à deux reprises, prononçait chaque mot selon sa prononciation normale; l'élève devait ensuite l'écrire. Les résultats, issus de dictées de mots réalisées avant et après l'intervention, de même qu'un mois plus tard, montrent tout d'abord une augmentation significative du nombre de mots ciblés par l'entraînement et bien orthographiés, au terme de l'entraînement. Les résultats tendent néanmoins à montrer l'efficacité significativement supérieure d'un entraînement impliquant la prononciation artificielle du mot selon la séquence de ses lettres (type *spelling pronunciation*) et d'un entraînement impliquant la présentation visuelle des mots, comparativement à un entraînement se limitant à la seule prononciation normale des mots. Enfin, les résultats tendent à montrer que les effets des divers entraînements varient néanmoins selon l'âge et le niveau de compétences orthographiques des élèves. Chez les plus jeunes de troisième année, les scripteurs faibles ont profité plus largement de la présentation visuelle des mots, alors que les scripteurs forts ont profité davantage de l'entraînement impliquant la prononciation artificielle du mot selon la séquence de ses lettres. L'effet facilitant de ces deux types d'entraînement tend par ailleurs à s'amoinrir avec l'âge et le niveau scolaire des élèves, pour n'être plus observable chez les élèves de sixième année.

De leur côté, Lee-Vieira, Mayer et Cameron (2006) ont cherché à évaluer l'efficacité relative de la stratégie dite *constructed-response*<sup>36</sup> et de l'enseignement traditionnel de l'orthographe sur le développement des compétences orthographiques d'élèves de troisième année de milieu défavorisés. Dix élèves faibles scripteurs d'un même groupe-classe de milieu défavorisé (N=10) ont ainsi été soumis, pendant 20 semaines, en alternance et de façon répétée, à un enseignement dit traditionnel de l'orthographe et à un enseignement combinant approche traditionnelle et approche de type *constructed-response*. Les résultats, issus des performances

---

<sup>36</sup> Selon l'approche générale de type *constructed-response*, l'élève a à sa disposition un ensemble de stimuli (cartes de couleurs, lettres de carton ou autres) qui sont appropriés à ses besoins (individuels); il sélectionne les stimuli qui lui permettent de construire une réponse adéquate - par exemple, la façon d'orthographier un mot. Au départ, la réponse attendue est fournie à l'élève (par exemple, le mot à écrire correctement), réponse qu'il doit alors reproduire avec le matériel mis à sa disposition. Peu à peu, l'élève construit par lui-même les réponses.

orthographiques des élèves lors de dictées réalisées au terme de chaque semaine durant l'expérimentation, tendent à montrer l'efficacité significativement supérieure de la combinaison des approches traditionnelle et de type *constructed-response* pour le développement des compétences orthographiques chez des élèves de troisième année de milieux défavorisés. Les participants ont en effet réalisé des performances significativement supérieures en dictée lorsqu'ils furent soumis aux deux approches combinées, que lorsqu'ils furent soumis à la seule approche traditionnelle, et cela, peu importe les mots ciblés et leur niveau de difficulté. Les résultats indiquent par ailleurs l'accroissement de l'homogénéité des performances orthographiques du groupe-classe, lorsqu'il fut soumis aux deux approches combinées; ce résultat n'est pas négligeable, dans la mesure où l'enseignement de l'orthographe en grand groupe s'avère plus pratique pour les enseignants, question d'organisation, de temps et de ressources. Enfin, les auteurs suggèrent que l'efficacité supérieure d'un enseignement de l'orthographe combinant méthodes traditionnelle et approche de type *constructed-response* tient du fait que cette dernière met une emphase particulière sur les composantes phonologiques et visuelles des mots, en insistant sur le nom de chaque lettre, sur l'identification de celle-ci par l'élève, et sur la représentation visuelle de chaque mot.

Dans une étude réalisée au Canada anglais, Conrad (2008) s'est intéressé à la question du transfert réciproque, entre compétences en lecture et en écriture, des représentations orthographiques acquises lors de l'entraînement dans l'une ou l'autre compétence. Conrad (2008) a donc cherché, plus précisément, à comparer les effets d'un entraînement à la lecture de mots à ceux d'un entraînement à l'écriture de ces mêmes mots sur les représentations orthographiques en mémoire, afin de déterminer entre autres si l'entraînement en orthographe contribue à l'établissement de représentations orthographiques en mémoire pouvant être utilisées pour faciliter la lecture. L'auteur a ainsi comparé les performances en lecture et en écriture d'élèves de deuxième année primaire (N=41), ayant été soumis pendant quatre jours consécutifs (à raison de quatre séances de dix à trente minutes par jour), les uns à un entraînement à la lecture de mots ciblés (N=20), les autres à un entraînement à l'écriture de ces mêmes mots (N=21). Les résultats tendent à confirmer l'hypothèse du transfert entre compétences et suggèrent qu'un entraînement en orthographe peut être particulièrement bénéfique pour l'acquisition des représentations orthographiques utiles à la lecture. En effet, l'entraînement des mots ciblés dans une compétence a permis aux participants d'améliorer de façon significative leurs performances eu égard à ces mêmes mots dans la compétence non entraînée. Cependant, si le transfert des connaissances a été complet de l'écriture à la lecture, il

n'a cependant été que partiel de la lecture à l'écriture; l'entraînement à l'écriture des mots a en effet permis aux participants de lire correctement ces mots, mais l'entraînement à la lecture des mêmes mots n'a pas nécessairement permis aux participants de tous les orthographier correctement. Les résultats montrent qu'il y a également eu généralisation des acquis au sein d'une même compétence, les élèves qui ont été entraînés en écriture ayant pu orthographier correctement plus de mots nouveaux appartenant aux familles orthographiques ciblées lors de l'entraînement, et les élèves qui ont été entraînés à la lecture ayant pu lire correctement plus de mots nouveaux appartenant à ces mêmes familles orthographiques. La généralisation des compétences en écriture à des mots d'autres familles orthographiques fut cependant significativement moindre que la généralisation des compétences en lecture à des mots d'autres familles orthographiques. L'ensemble des résultats tend à montrer, selon l'auteur, que s'il y a effectivement transfert des acquis d'une compétence à l'autre, le transfert de l'écriture à la lecture est beaucoup plus marqué que l'inverse, laissant supposer que les représentations orthographiques acquises au moyen de l'écriture sont plus complètes et détaillées que celles qui sont acquises au moyen de la lecture. En définitive, l'entraînement en orthographe contribuerait donc à l'établissement de représentations orthographiques en mémoire, représentations pouvant ensuite être utilisées par l'élève en contexte de lecture.

Dans une étude britannique, Johnston et Watson (2004) ont cherché à comparer l'efficacité relative de programmes d'enseignement centrés soit sur l'analyse phonémique (*analytic phonics method*) soit sur la synthèse phonémique (*synthetic phonics method*), sur le développement des compétences en lecture, en orthographe et en conscience phonémique chez des lecteurs débutants. Après avoir dégagé des résultats en faveur du programme d'enseignement centré sur la synthèse phonémique pour le développement des compétences en lecture, en orthographe et en conscience phonologique chez les lecteurs débutants (N=304), Johnston et Watson (2004) ont cherché à déterminer si l'efficacité supérieure de cet entraînement pouvait être attribuable aux composantes spécifiques liées au programme de synthèse phonémique, soit l'apprentissage accéléré des sons des lettres et l'entraînement à la reconnaissance de celles-ci dans toutes les positions (plutôt qu'exclusivement en position initiale) dans les mots. Ont ainsi bénéficié d'un entraînement différent, hors de la classe, à raison de deux fois 15 minutes par semaine pendant dix semaines, trois groupes d'élèves de six ans (N=92) : le groupe 1 (N=29) a été soumis à un entraînement exempt d'enseignement explicite des sons des lettres; le groupe 2 (N=33), à un entraînement accéléré eu égard aux sons des lettres, avec enseignement explicite des sons des lettres uniquement en position initiale dans les mots; et le

groupe 3 (N=30), à un entraînement accéléré des sons des lettres centré explicitement sur la reconnaissance de ceux-ci dans toutes les positions (début, milieu et fin des mots). Les résultats obtenus par les participants aux tests standardisés réalisés avant l'intervention, puis au terme de celle-ci, de même que trois et neuf mois après la fin de l'intervention, tendent à montrer l'efficacité supérieure d'un enseignement accéléré des sons des lettres et d'un entraînement à la reconnaissance de ceux-ci en toutes positions dans les mots, plutôt qu'exclusivement en position initiale, dès le début de l'apprentissage. En effet, le groupe soumis à ce type d'entraînement a performé de façon significativement supérieure, lors des trois post-tests, eu égard à la lecture de mots et à la segmentation de phonèmes. Neuf mois après la fin de l'intervention, ce même groupe a encore obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux des deux autres groupes quant à la reconnaissance des lettres et des sons de celles-ci, à la lecture de non-mots, de même qu'en orthographe. En somme, ce type d'entraînement, selon les auteurs, a permis de développer plus efficacement les compétences en lecture, en orthographe et en conscience phonologique chez les lecteurs débutants.

Un certain nombre de travaux empiriques récents réalisés en France et au Québec se sont par ailleurs entretenus à comparer l'efficacité relative de l'approche de langage intégré et de l'approche de type phonique sur le développement de la littératie chez l'élève du début du primaire. Ainsi, Pasa et Fijalkow (2000) ont cherché à comparer l'acquisition du lire-écrire d'élèves de première année, les uns initiés à la langue écrite dans toute sa complexité, les autres initialement exposés à la langue écrite dépouillée de cette complexité afin qu'en soient exposés les rudiments, selon une structure linéaire et hiérarchisée. Vingt-deux élèves de première année (N=22), provenant de deux écoles différentes, ont été soumis, les uns (groupe expérimental 1 : N=11) à une approche graphophonémique de l'enseignement de la littératie – dite *traditional phonics*<sup>37</sup>, approche au sein de laquelle la progression didactique est fondée sur l'introduction progressive des difficultés « présumées » de la langue –, les autres (groupe expérimental 2 : N=11) à une approche de langage intégré ou *whole language classroom*<sup>38</sup>, ayant recours aux écrits authentiques, présentant la réalité linguistique dans toute sa complexité. Les résultats de cette recherche sont issus de tâches de lecture à haute voix et de

---

<sup>37</sup> Le groupe soumis à l'approche dite *traditional phonic* a bénéficié d'un enseignement de la littératie centré sur les habiletés de base en lecture/écriture, notamment sur la correspondance lettre-son. Les situations d'écriture se sont limitées aux exercices de calligraphie, à la copie et aux dictées hebdomadaires de listes de mots.

<sup>38</sup> Le groupe soumis à l'approche du *whole language* a bénéficié d'un enseignement de la littératie centré sur le but naturel de l'écriture : la communication de sens, par l'emphase sur l'utilisation de textes complets et authentiques; la correspondance lettre-son n'a pas été enseignée de façon systématique, mais abordée selon les besoins, pour aider les élèves à réaliser les activités de lecture et d'écriture de façon systématique.

rappel de lecture, réalisées par les élèves à trois occasions durant l'année (novembre, février et mai), et de tâches d'écriture inventée réalisées à quatre occasions (novembre, février, avril et juin). Les résultats tendent à montrer qu'en matière d'écriture inventée et de décodage en lecture, les élèves soumis à l'approche graphophonémique (groupe 1) ont, en début d'apprentissage, progressé plus rapidement que leurs pairs soumis à l'approche de langage intégré (groupe 2), mais que ces derniers (groupe 2) ont en définitive réalisé des progrès significativement supérieurs à ceux du groupe soumis à l'approche graphophonémique (groupe 1). Pour les auteurs, ces résultats semblent confirmer l'hypothèse selon laquelle l'acquisition de la langue écrite est bel et bien tributaire, au moins en partie, du contexte didactique et linguistique rencontré par les élèves. Ainsi, la progression initialement plus lente en lecture et en écriture, mais supérieure en fin d'année, observée chez les élèves ayant bénéficié de l'approche de langage intégré (groupe 2), serait liée à une cohérence plus forte entre les représentations que se sont faites ces élèves de la langue et la réalité. En revanche, la persistance de certaines erreurs en écriture et lors du décodage en lecture, observée en fin d'année chez les élèves ayant bénéficié de l'approche graphophonémique (groupe 1) – axée sur le déchiffrage et la maîtrise des correspondances phonographiques – serait le fait du conflit que doivent résoudre ces élèves entre la réalité complexe du système d'écriture et la façon dont ils ont conceptualisé ce système, conceptualisation elle-même tributaire de la façon dont ce système leur a été présenté.

Pasa (2001) a réalisé une étude semblable. Adoptant une approche socioconstructiviste, elle a cherché à comparer le développement de la littératie chez des élèves de première année primaire, les uns soumis à une approche centrée sur l'enseignement explicite des habiletés de base en lecture et en écriture, les autres soumis à une approche de langage intégré. Ainsi, lors d'une étude comparative, vingt-deux élèves (N=22) de première année primaire, provenant de deux écoles différentes, ont été soumis, les uns (groupe expérimental 1 : N=11) à une approche graphophonémique de l'enseignement de la littératie, dite *traditional phonics*<sup>39</sup>, les autres (groupe expérimental 2 : N=11) à une approche de langage intégré ou *whole language classroom*<sup>40</sup>. Les données de cette recherche ont été recueillies au moyen de questionnaires

---

<sup>39</sup> Le groupe soumis à l'approche dite *traditional phonic* a bénéficié d'un enseignement de la littératie centré sur les habiletés de base en lecture/écriture, notamment sur la correspondance lettre-son. Les situations d'écriture se sont limitées aux exercices de calligraphie, à la copie et aux dictées hebdomadaires de listes de mots.

<sup>40</sup> Le groupe soumis à l'approche du *whole language* a bénéficié d'un enseignement de la littératie centré sur le but naturel de l'écriture : la communication de sens, par l'emphase sur l'utilisation de textes complets et authentiques; la correspondance lettre-son n'a pas été enseignée de façon systématique, mais abordée selon les besoins, pour aider les élèves à réaliser les activités de lecture et d'écriture de façon systématique.

aux enseignants, d'observations et recension mensuelle systématique des activités de lecture/écriture dans les deux groupes, et au moyen de l'analyse linguistique du vocabulaire contenu dans les outils de base ou dans les textes utilisés auprès des deux groupes. Les compétences des élèves en lecture et en écriture ont par ailleurs été mesurées avant, pendant et après l'intervention, au moyen des tâches d'orthographe inventées, de lecture à voix haute et de rappel de lecture. Les résultats de cette étude tendent d'abord à montrer qu'en matière de décodage en lecture, les élèves soumis à l'approche de langage intégré (groupe 2) ont montré des progrès significativement supérieurs à ceux du groupe soumis à l'approche graphophonémique (groupe 1). L'auteur émet l'hypothèse que des difficultés rencontrées dans le processus de décodage et un accent mis sur les lettres individuellement plutôt que sur l'information contextuelle, dans le groupe ayant été soumis à l'approche graphophonémique (groupe 1), peuvent expliquer ces différences. Les mesures de rappel de lecture tendent par ailleurs à montrer des différences entre groupes, à la faveur des élèves ayant bénéficié de l'approche du langage intégré (groupe 2), quant au traitement de l'information contextuelle : les élèves du groupe graphophonémique tentant, de mémoire, d'émettre une liste de mots du texte lu, alors que leurs pairs (groupe 2) tendaient à rappeler l'histoire lue en suivant sa structure narrative, ceci montrant plutôt une construction de sens en cours de lecture. Enfin, les résultats tendent à montrer que les élèves du groupe de langage intégré (groupe 2) – s'ils ont commis jusqu'en milieu d'année, beaucoup plus d'erreurs orthographiques (de type *illegal misspellings*) que leurs pairs soumis à l'approche graphophonémique – avaient néanmoins intégré en fin d'année l'information nécessaire sur la correspondance graphème-phonème pour encoder (écrire) les mots, performant dans cette tâche de façon égale ou légèrement supérieure à ce qu'ont montré les élèves du groupe graphophonémique; ces derniers avaient néanmoins bénéficié d'un enseignement explicite de la correspondance graphème-phonème. Dans ce dernier groupe, le plafonnement des performances en écriture en fin d'année suggère que ces élèves ont rencontré des difficultés dans l'apprentissage de l'écriture que les élèves du groupe de langage intégré n'ont pas rencontrées. L'auteur conclut que les difficultés rencontrées par les élèves du groupe graphophonémique sont essentiellement reliées à l'enseignement linéaire, systématique et hiérarchique de la correspondance graphème-phonème associé à cette approche : les représentations des élèves sur l'écrit ont été initialement développées, en contexte graphophonémique, au contact de matériel simple; ces représentations ne permettraient pas à ces élèves de surmonter ultérieurement les obstacles liés au matériel écrit plus complexe. À l'opposé, chez les élèves exposés dès le départ au matériel écrit authentique (donc complexe) pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, tel que le prône l'approche du



langage intégré, la progression s'avère au départ plus lente, mais résulte à terme en des performances plus élevées.

Pasa et Morin (2007) ont quant à elles cherché à préciser, lors d'une étude exploratoire, l'influence de facteurs didactiques, mais aussi les effets des variables linguistiques, sur le développement de l'écrit chez des scripteurs francophones québécois et français en fin de première année primaire. Soixante-douze élèves (N=72) québécois et français de première année, issus de deux échantillons, l'un formé de 36 élèves provenant de classes soumises à l'approche de langage intégré (N=36), l'autre, de 36 élèves provenant de classes soumises à l'approche phonique (N=36). Les résultats de cette recherche, issus de l'analyse des erreurs commises par les participants lors d'une épreuve de dictée de sept mots<sup>41</sup> – ces erreurs rendant compte des difficultés orthographiques rencontrées par ces élèves –, tendent à montrer que les élèves tant québécois que français soumis à l'approche de langage intégré utiliseraient, plus que leurs pairs soumis à l'approche phonique, une variété de stratégies pour orthographier les mots. Ils auraient aussi davantage recours aux dimensions morphologique et phonographique simultanément, ce qui, selon Seymour, Aro et Erskine (2003), concourrait au développement des compétences orthographiques dans les langues dites opaques, tel le français. Les élèves soumis à l'approche de langage intégré produiraient donc davantage de formes orthographiques correctes, parce qu'ils se seraient construit une représentation plus complète du système d'écriture.

Dans ce même courant de recherches visant à mesurer l'impact de l'approche de langage intégré sur le développement de l'écrit chez les apprentis lecteurs scripteurs, Morin, Montésinos-Gelet, Parent, Prévost, Charron, Ling et Valiquette (2006) ont cherché à mesurer les effets du recours à la littérature de jeunesse en contexte de langage intégré, sur les compétences en lecture et en écriture d'élèves québécois de première année. Quatre-vingt-treize élèves provenant de cinq classes d'une même école (N=93) ont participé à l'étude d'une durée de dix semaines : trois classes, formant le groupe expérimental, ont été soumises à l'approche intégrée du langage écrit impliquant le recours à la littérature jeunesse; les deux classes restantes, formant le groupe de contrôle, ont été soumises à l'approche phonique, exploitant les manuels scolaires. Les résultats de l'étude, issus des performances obtenues par les participants, en prétest et post-test, aux tâches de dictée et de production-révision de texte, et aux épreuves

---

<sup>41</sup> Les sept mots dictés - coccinelle, crocodile, cygne, écureuil, éléphant, grenouille et rat - varient en termes de caractéristiques linguistiques : longueur du mot à l'oral, structure syllabique, polyvalence phonémique (chaque mot, mis à part rat, contient entre un et cinq phonèmes pouvant s'écrire de plusieurs façons), longueur du graphème, présence ou non de lettre muette à la fin du mot.

standardisées de décodage en lecture, tendent à montrer l'effet positif d'une approche intégrée centrée sur le livre jeunesse lors de l'entrée dans la scolarisation. Les élèves soumis à l'approche intégrée impliquant l'exploitation de la littérature de jeunesse ont en effet connu une progression notable de leurs performances orthographiques en contexte de dictée et de production écrite, leurs progrès les plus significatifs ayant trait aux accords et indices paraorthographiques lors des dictées. Les auteurs soulignent néanmoins l'effet apparemment différent de l'approche centrée sur le livre de jeunesse selon le niveau d'appropriation de l'écrit par l'élève. Les progrès observés chez les élèves à risque concerneraient davantage le respect accru des correspondances graphophonétiques en contexte de dictée comme en contexte de production écrite.

Dans une autre étude réalisée au Canada, Butyniec-Thomas et Woloshyn (1997) ont aussi cherché à mesurer l'efficacité relative ou complémentaire de l'approche de langage intégré et de l'enseignement explicite des habiletés de base en écriture sur les compétences orthographiques de jeunes scripteurs anglophones. Trois approches d'enseignement de l'écriture ont ainsi été comparées auprès d'élèves anglophones de troisième année du primaire : l'enseignement explicite des stratégies orthographiques en contexte d'enseignement dit traditionnel de l'écriture, l'enseignement de l'écriture selon une approche de langage intégré – approche selon laquelle les stratégies orthographiques sont abordées de façon implicite –, et l'enseignement selon une approche de langage intégré combiné à un enseignement explicite des stratégies orthographiques. Ainsi, 37 élèves de troisième année (N=37) provenant d'une même école ont été répartis de façon aléatoire en trois groupes expérimentaux : le groupe 1 (N=12) a été soumis à une intervention combinant langage intégré et enseignement explicite des stratégies orthographiques; le groupe 2 (N=13) a été soumis au seul enseignement de type langage intégré; le groupe 3 (N=12) a été soumis à un enseignement explicite des stratégies orthographiques en contexte d'enseignement traditionnel de l'écriture<sup>42</sup>. Chaque groupe expérimental a bénéficié de l'enseignement-apprentissage d'une liste de mots ciblés et de certaines de leurs dérivations, à raison de 20 minutes par jour pendant cinq jours. Les résultats, issus de la mesure des performances orthographiques des participants à une série de tests standardisés, tendent à montrer l'efficacité supérieure d'une formule d'enseignement-apprentissage combinant l'approche du langage intégré et l'enseignement explicite de stratégies orthographiques sur les compétences en orthographe des élèves. En effet, les élèves soumis à

---

<sup>42</sup> Le groupe 3 ou *explicit-strategy instruction* a été soumis à un enseignement explicite des mêmes stratégies que celles dont a bénéficié le groupe 1, par contre l'entraînement ne fut pas réalisé en contexte de lecture d'une histoire, mais à partir de listes de mots de vocabulaire.

cette formule ont réalisé des performances significativement supérieures à celles des élèves soumis à l'enseignement explicite seul des stratégies orthographiques ou à l'approche du langage intégré seule; cela, non seulement aux tâches de dictée impliquant les mots ciblés par l'intervention, mais également aux tâches de dictée de mots dérivés, non directement ciblés par l'intervention. Les résultats de la présente étude laissent supposer, en ce sens, que l'explicitation des modalités d'utilisation des stratégies enseignées et l'incitation explicite et répétée à utiliser lesdites stratégies contribuent à l'efficacité de l'intervention visant l'enseignement explicite de stratégies orthographiques.

Quelques travaux se sont par ailleurs intéressés à l'impact du niveau d'appropriation de l'orthographe chez l'élève sur ses compétences rédactionnelles. D'abord, s'inscrivant dans la perspective de Hayes et Flower (1980), Graham, Harris et Chorzempa (2002) ont examiné le lien entre compétences orthographiques et rédactionnelles, en mesurant l'effet d'un enseignement supplémentaire en orthographe<sup>43</sup> sur les performances rédactionnelles globales de faibles scripteurs de deuxième année (N=54, formant un groupe expérimental et un groupe de contrôle). Les résultats de cette étude tendent à confirmer le lien entre le développement des compétences orthographiques et celui des compétences rédactionnelles. En effet, les élèves ayant bénéficié d'un enseignement supplémentaire en orthographe ont en général fait des progrès significativement supérieurs à ceux des élèves du groupe de contrôle, non seulement sur le plan orthographique mais également quant à la structure des phrases écrites, influençant ainsi la qualité globale des textes produits. Aucune différence significative entre les groupes expérimental et de contrôle n'a cependant été notée quant à la qualité des structures de phrases, de même qu'en termes de longueur et de qualité globale des textes écrits, six mois après la fin de l'intervention. Les méthodes d'enseignement informelles de l'orthographe seraient donc, aux yeux des auteurs, moins efficaces que l'enseignement explicite en ce domaine, notamment auprès de faibles scripteurs. Le fait que les progrès réalisés par les participants à la suite de l'intervention ne se soient pas maintenus dans le temps laisse par ailleurs supposer que seul un enseignement explicite prolongé en matière d'orthographe permettrait une amélioration significative des compétences orthographiques et rédactionnelles durables chez de faibles scripteurs.

---

<sup>43</sup> L'intervention consistait en trois leçons supplémentaires de 20 minutes chacune, chaque semaine, pour un total de 48 leçons, données en dyades d'élèves (en classe ou hors de la classe) et portant essentiellement sur les combinaisons son-lettre, patterns orthographiques (*spelling patterns*) et règles orthographiques.

Whittingham (2007) a pour sa part remis en question l'effet positif de l'enseignement traditionnel de la grammaire (centré essentiellement sur la mémorisation de règles et les exercices répétitifs) sur le développement des compétences rédactionnelles chez les élèves du primaire. Il s'est donc intéressé aux effets d'une approche alternative de l'enseignement de la grammaire sur les compétences de correction et de rédaction d'élèves de quatrième année du primaire. Cette approche d'enseignement de la grammaire est centrée sur la correction quotidienne de phrases écrites au tableau, au moyen de discussions et d'explications en groupe sur les corrections à apporter. Soixante-dix élèves étatsuniens (N=70) provenant de quatre classes de quatrième année d'une même école ont ainsi été répartis de façon aléatoire en deux groupes expérimentaux et deux groupes de contrôle, et soumis à une expérimentation pendant 33 semaines. Les participants formant les deux groupes expérimentaux (N=35) ont bénéficié à la fois de l'approche de la grammaire au quotidien et d'un enseignement traditionnel de la grammaire, soit des leçons portant sur un aspect grammatical spécifique, suivies de la copie de phrases avec repérage des éléments grammaticaux ciblés. Les participants formant les groupes de contrôle (N=35) ont été soumis uniquement à un enseignement traditionnel de la grammaire, similaire à celui qu'ont reçu les groupes expérimentaux. Les résultats, issus des performances des participants aux tâches de correction et de rédaction de textes avant et après l'intervention, ne montrent pas de différence significative entre les groupes expérimentaux et de contrôle quant à l'amélioration des performances de correction et de rédaction de textes. Néanmoins, comparativement à leurs pairs ayant été soumis uniquement à l'enseignement traditionnel de la grammaire, les élèves soumis à l'approche privilégiée montraient, au terme de l'intervention, une conscience plus aiguisée des erreurs commises, une plus grande facilité à reconnaître les erreurs de grammaire chez leurs pairs, et avaient rédigé au post-test un texte plus long et plus dense que les élèves des groupes de contrôle.

### **En résumé...**

#### **Ce qu'il faut retenir des recherches portant sur l'acquisition de l'orthographe :**

- Une approche linguistique (travail d'analyse des erreurs avec les élèves) semble favorable en deuxième année pour le développement des connaissances orthographiques et même des capacités en lecture (Brown et Morris, 2005; Rasinski et Oswald, 2005).
- L'enseignement de stratégies explicites en écriture est bénéfique pour le développement de l'orthographe en troisième année (Butyniec-Thomas et Woloshyn, 1997).

- Les pratiques pédagogiques quotidiennes centrées sur l'analyse de mots contribuent à développer les compétences orthographiques et rédactionnelles (McMurray, 2006).
- En français, l'entraînement aux accords sujet-verbe est bénéfique pour accroître la performance orthographique à l'égard de ce type d'accord, en particulier lorsque cet entraînement est explicite (Negro et Chanquoy, 2005).
- Des entraînements qui mettent l'emphase sur la forme phonologique des mots et/ou leur présentation visuelle semblent soutenir la compétence orthographique, en particulier au cours du primaire (troisième année); cet effet bénéfique semble par ailleurs s'atténuer à la fin du primaire (Hilte et Reitsma, 2006; Lee-Vieira, Mayer et Cameron, 2006).
- Au début du primaire, un entraînement en orthographe peut être particulièrement bénéfique pour l'acquisition des représentations orthographiques utiles à la lecture et à d'autres tâches d'écriture de mots; il y a donc transfert des acquis de l'écriture à la lecture, mais l'inverse est moins marqué (Conrad, 2008).
- L'efficacité supérieure d'un enseignement accéléré des sons des lettres et d'un entraînement à la reconnaissance de ceux-ci en toutes positions dans les mots pour la lecture, l'orthographe, la connaissance des lettres (Johnston et Watson, 2004).
- Quelques études francophones (Pasa, 2001; Pasa et Morin, 2007) tendent à montrer les bienfaits d'une approche intégrée de la lecture/écriture pour l'apprentissage orthographique au tout début du primaire.
- Un entraînement explicite à l'orthographe est bénéfique pour le développement des capacités orthographiques et rédactionnelles, mais cet entraînement doit être prolongé, en particulier pour les élèves plus faibles (Graham, Harris et Chorzempa, 2002).
- Une approche d'enseignement de la grammaire centrée sur la correction quotidienne de phrases écrites au tableau semble indiquer certains progrès, notamment du point de vue de l'analyse d'erreurs, même si un progrès en termes de performances rédactionnelles et orthographiques n'est pas clairement défini (Whittingham, 2007).

#### **4.3 La composante graphomotrice**

Le nombre de recherches recensées qui portent sur la composante graphomotrice de l'écriture est en nombre encore limité, même si un intérêt de plus en plus marqué se fait sentir pour ce

domaine de recherche. Quelques chercheurs ont en effet attiré l'attention de la communauté scientifique et des praticiens en éducation pour indiquer le rôle important que pouvait jouer l'automatisation des habiletés graphomotrices dans le développement de la compétence à écrire chez l'élève du primaire (Berninger et Swanson, 1994; Christensen, 2009). Les études présentées dans cette partie s'inscrivent dans cette perspective.

Dans une étude américaine menée en première année du primaire, Berninger, Vaughan Abbott, Abbott, Woodruff Rogan, Brooks, Reed et Graham (1997) se sont intéressés aux effets de différentes interventions précoces sur le plan graphomoteur sur la qualité et la fluidité rédactionnelles chez des scripteurs aux compétences graphomotrices jugées faibles. Cent quarante-quatre élèves qualifiés « à risque » de difficultés sur le plan graphomoteur (N=144), provenant de 32 classes de la région de Seattle, ont donc été sélectionnés et assignés de façon aléatoire à l'un des six groupes formés pour les fins de cette étude : cinq groupes expérimentaux et un groupe de contrôle. Chaque groupe expérimental a bénéficié – par groupes de trois élèves encadrés par un tuteur – d'un entraînement spécifique de la composante graphomotrice, à raison de deux rencontres de 20 minutes chacune par semaine, pour un total de 24 rencontres; à chaque rencontre, dix minutes d'entraînement étaient consacrées à la composante graphomotrice, et dix minutes, à la composition et au partage des productions. Le groupe 1 ou *motor imitation group* (N=24) a bénéficié d'un entraînement à la formation des lettres par modelage de la part du tuteur et imitation de la part des élèves; le groupe 2 ou *visual cue* (N=24) a bénéficié d'un entraînement à la formation des lettres au moyen de flèches et de numéros, montrant la nature, l'ordre et la direction des traits à former, soutenant la formation de chaque lettre; le groupe 3 ou *memory retrieval group* (N=24) a bénéficié d'un entraînement par observation de chaque lettre, suivie de la reproduction de la lettre, de mémoire (après un laps de temps de plus en plus long); le groupe 4 ou *visual cue+memory retrieval group* (N=24) a bénéficié d'un entraînement combinant l'observation des lettres auxquelles étaient ajoutés des flèches et des numéros montrant la nature, l'ordre et la direction des traits à former, suivi de la reproduction de chaque lettre, de mémoire; le groupe 5 ou *copy group* (N=24) a bénéficié d'un entraînement à la formation des lettres par observation et copie. Le groupe 6 (N=24) a servi de groupe de contrôle, bénéficiant, durant les séances, d'un entraînement à la conscience phonologique. Les résultats, issus des mesures liées à des performances graphomotrices, orthographiques et à la fluidité rédactionnelle des participants, avant et après l'intervention, de même qu'à mi-parcours, tendent à montrer, tout d'abord, que chacune des cinq interventions expérimentées ayant trait à la composante graphomotrice a permis une amélioration significative

de la plupart des performances en écriture peu importe le type d'intervention reçue. De même, les élèves des groupes expérimentaux ont tous montré, en tant que groupes, des progrès significativement supérieurs sur le plan graphomoteur que les élèves du groupe de contrôle; une intervention explicite centrée sur la composante graphomotrice s'est donc avérée ici plus efficace que l'absence d'intervention explicite sur cette composante de l'écriture. Néanmoins, l'entraînement de type *visual cue + memory retrieval* a été le plus efficace, à maints égards. Les élèves ayant été soumis à cette intervention ont en effet montré des progrès significativement supérieurs, par rapport à ceux des autres groupes, en termes de précision et de qualité d'écriture, de copie de texte, de dictée, mais aussi de fluidité rédactionnelle; ce même entraînement aura donc permis le transfert des compétences graphomotrices en contexte de production de texte, résultant en une plus grande fluidité rédactionnelle. L'exploitation de flèches et de numéros indiquant la nature, l'ordre et la direction des traits à tracer pour former chaque lettre permettrait, selon les auteurs, de créer une représentation plus juste de la forme de la lettre en mémoire, favorisant chez l'élève la création d'une routine de rappel de cette représentation, ceci facilitant le transfert de la transcription vers la génération de texte, en d'autres mots, l'automatisation de la production. Néanmoins, soulignent les auteurs de l'étude, tous les élèves ayant été soumis à l'intervention *visual cue + memory retrieval* n'ont pas montré, au terme de l'intervention, d'amélioration significative de leurs performances graphomotrices; ces résultats confirment le rôle indéniable des facteurs individuels dans la réaction de l'élève face à toute intervention éducative.

Dans le même ordre d'idées, en tenant compte de la complexité du processus d'écriture chez l'élève du primaire, Berninger, Ruthberg, Abbott, Garcia, Anderson-Youngstrom, Brooks et Fulton (2006) ont voulu, à travers deux études, viser l'amélioration de la compétence à écrire en travaillant les habiletés de base (orthographiques, motrices et graphomotrices) de façon explicite. La première étude regroupe 14 élèves entre la première et la deuxième année présentant des difficultés graphomotrices. La deuxième étude regroupe 20 enfants de première année qui ont à la fois des problèmes graphomoteurs et de lecture. Les enfants de la première étude ont été séparés en deux groupes : expérimental (sept élèves qui suivent un entraînement moteur<sup>44</sup> et orthographique<sup>45</sup> en plus d'un entraînement graphomoteur<sup>46</sup>), puis groupe de contrôle

---

<sup>44</sup> L'entraînement moteur consiste à augmenter la force de la main (serrer du mastic et des éponges); améliorer la conscience kinesthésique dans les doigts et les mains, la dextérité, la coordination œil-main (labyrinthe et point-à-point) et la planification motrice (faire des nœuds, etc.).

<sup>45</sup> L'entraînement orthographique consiste à améliorer l'habileté à reconnaître les lettres rapidement par des jeux avec des séquences de lettres à repérer.

(sept enfants qui ne suivent que l'entraînement graphomoteur). Les élèves ont eu 10 séances individuelles d'entraînement de 30 minutes, ceux du groupe expérimental ayant cinq débuts de périodes d'entraînement orthographique et moteur avant l'entraînement graphomoteur. Chaque élève a été testé trois fois sur plusieurs tâches : motrices, orthographiques, qualité et vitesse d'écriture. Les résultats démontrent que la plus importante différence pour ceux qui avaient suivi le prétraitement moteur et orthographique en plus de l'entraînement graphomoteur concernait la lisibilité et la précision du tracé. L'entraînement à la graphomotricité, quant à lui, aidait les enfants à automatiser le geste et à augmenter leur vitesse d'écriture. Il semble donc que l'entraînement graphomoteur privilégié dans cette étude, alliant des activités de planification motrice et de codage orthographique, était suffisant pour développer les habiletés graphomotrices des élèves. Pour aller un peu plus loin, les auteurs ont cherché à savoir laquelle des deux composantes de l'entraînement graphomoteur, soit la planification motrice ou le codage orthographique, servait le plus les élèves dans le processus d'automatisation du geste. Pour ce faire, les élèves de la deuxième étude ont été séparés en deux groupes qui ont reçu 12 séances d'une heure de perfectionnement, soit en planification motrice<sup>47</sup> ou en codage orthographique<sup>48</sup>. Chacun des groupes a reçu un entraînement spécifique en début de séance (planification motrice pour l'un et codage orthographique pour l'autre) et un tronc commun en fin de séance (exercices d'écriture<sup>49</sup>). Après avoir analysé les résultats des prétests et post-tests, les auteurs ont fait ressortir, par rapport à la graphomotricité, que les deux groupes ont augmenté leurs résultats de façon significative aux tests de copie et de rappel en mémoire des lettres, donc qu'ils ont amélioré la fluidité du geste et l'automatisation de la production des lettres. Puisque les deux entraînements ont mené aux mêmes résultats sur le plan graphomoteur, les auteurs tendent à croire que ce n'est pas seulement la planification motrice

---

<sup>46</sup> L'entraînement graphomoteur consiste à travailler les caractéristiques visuelles des lettres (modèles de lettres avec des flèches indiquant la trajectoire à suivre) et verbaliser les caractéristiques de la lettre. Pour automatiser la production, les enfants devaient copier (ou rappeler en mémoire) les lettres le mieux et le plus rapidement possible. L'enfant devait aussi soit décrire comment former une lettre, soit écrire une lettre à partir des caractéristiques que lui donnait l'expérimentateur.

<sup>47</sup> Entraînement à la planification motrice: tracer le modèle de la lettre avec le doigt, tracer le même modèle avec un crayon, regarder et imiter le prof faire la lettre, copier la lettre avec le crayon, écrire de mémoire une lettre dictée oralement.

<sup>48</sup> Entraînement au codage orthographique: sur un faux clavier (identique à un vrai), les enfants devaient trouver et toucher une lettre dictée au hasard, trouver et toucher les lettres - mais cette fois chaque lettre est couverte par un sous noir -, trouver les lettres qui viennent avant ou après la lettre dictée sur le clavier couvert, nommer les lettres vues sur un mot-étiquette brièvement montré, nommer rapidement des lettres montrées au hasard.

<sup>49</sup> Exercices d'écriture : écrire les 26 lettres de l'alphabet une fois, copie de mots fréquents, composer un court texte (5 minutes).



qui contribue à la compétence graphomotrice, mais également l'habileté au codage orthographique.

En lien avec cette dernière affirmation, une première étude de Jones et Christensen (1999) a voulu examiner la relation entre l'automatisation de la production des lettres (*orthographic-motor integration*) et l'habileté à produire un texte chez des élèves de deuxième année de scolarité; une deuxième étude a cherché à vérifier l'efficacité d'un programme visant à améliorer l'automatisation de la production des lettres chez des élèves de première année ayant des problèmes graphomoteurs. Pour atteindre le premier objectif, 114 élèves anglophones de deuxième année ont réalisé des tâches d'identification de mots (lecture), d'écriture de lettres de l'alphabet en temps limité (pour mesurer l'automatisation de la production) et de production de texte en temps limité. Globalement, les résultats ont démontré que, lorsque l'effet de la lecture est contrôlé, 53 % de la variance pour la qualité de la production de texte est attribuable à l'automatisation de la production des lettres, donc à la capacité à rappeler rapidement en mémoire la forme des lettres (codage orthographique). En lien avec la deuxième étude, 38 élèves de première année, ayant été identifiés comme ayant des problèmes graphomoteurs, ont été séparés en deux groupes : le premier groupe, expérimental (N=18), était visé par une intervention ayant pour objectif d'améliorer l'automatisation de la production des lettres durant huit semaines, à raison d'au moins 10 minutes par jour<sup>50</sup>, et le deuxième groupe, agissant comme groupe de contrôle (N=18), suivait le curriculum habituel. En appliquant un devis prétest et post-test, les résultats ont montré que le groupe de contrôle était significativement meilleur que le groupe expérimental en production écrite au prétest, mais qu'il n'y avait plus de différence significative après l'intervention, ce qui porte à penser que le groupe expérimental a été influencé positivement par les conditions générées par l'entraînement. En somme, comme Berninger et ses collaborateurs (2006), les auteurs retiennent, pour les deux études, qu'en plus des compétences motrices, les compétences orthographiques impliquées dans la transcription ont des effets significatifs sur l'habileté des élèves à produire des textes. L'automatisation de la production – ou la transcription – des lettres joue donc un rôle important dans le développement de la compétence à produire des textes.

---

<sup>50</sup> Cet entraînement est d'abord caractérisé par des interventions individuelles et, quand l'enfant utilise le plus souvent la bonne forme de lettre, l'enseignement se fait en sous-groupes. Les interventions consistent en un enseignement direct de production efficace des lettres et d'activités pour promouvoir la vitesse et la lisibilité. Par exemple : modelage par l'enseignant, pratique avec ou sans modèle, utilisation de crayon de couleur pour écrire (motivation), stratégies visuelles d'association (w comme le worm), tracer la lettre dans les airs, sauter autour du g sur le plancher, compléter les lettres manquantes dans l'alphabet, écrire le plus de lettres possible en 1 minute et mettre les résultats dans un graphique – se donner un but et voir l'amélioration (motivation).

À l'instar de leurs collègues australiens, Jongmans, Linthorst-Bakker, Westenberg et Smits-Engelsman (2003) ont eux aussi voulu examiner si la vitesse d'écriture d'enfants aux prises avec des problèmes graphomoteurs pouvait s'améliorer en suivant un entraînement spécifique à la graphomotricité où l'autoévaluation jouait un rôle de premier plan. Dans une école régulière des Pays-Bas, ces chercheurs ont mené une expérimentation qui a permis de distinguer un groupe expérimental (sept élèves avec des difficultés graphomotrices, recevant une intervention<sup>51</sup>) et un groupe de contrôle (sept élèves sans difficulté graphomotrice, ne recevant pas d'intervention). Globalement, les résultats de l'étude ont montré qu'il n'y a pas eu de hausse significative de la vitesse d'exécution, donc pas d'amélioration de l'automatisation du geste. La seule amélioration notable du groupe expérimental se situait au plan de la qualité du tracé. En mettant ces résultats en lien avec le récent travail de synthèse mené par Christensen (2009), qui montrait que la vitesse d'écriture (donc l'automatisation de la production) était plus importante dans le développement de la compétence à écrire que la qualité du tracé, il semble pertinent de croire que l'autoévaluation ne constitue pas une intervention à mettre au premier plan dans l'entraînement graphomoteur. De plus, il faut considérer les résultats de cette étude avec prudence puisque les échantillons sont très petits, surtout pour des traitements statistiques.

De façon complémentaire aux études jusqu'ici recensées dans cette partie qui porte sur la composante graphomotrice de l'écriture, nous présentons deux enquêtes menées par questionnaires et qui permettent de documenter davantage les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants à l'égard de cette composante. Ces deux études récentes ont été réalisées aux États-Unis (Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran et Saddler, 2008) et au Canada, plus précisément au Québec (Labrecque, 2009).

Tout d'abord, Graham et ses collaborateurs (2008) ont mené une enquête pour décrire les pratiques d'enseignement de la calligraphie au début du primaire. Un questionnaire postal a donc été complété et retourné par 169 enseignants étatsuniens, de la première à la troisième année. Les résultats montrent que, si la très grande majorité des répondants dit enseigner la calligraphie, une très faible minorité se sentirait préparée à le faire, et le temps d'enseignement dédié à cette composante de même que les pratiques d'enseignement adoptées seraient très variables d'un milieu à l'autre. Par ailleurs, si les pratiques que 60 % des répondants disent adopter pour enseigner la calligraphie correspondent à des approches reconnues comme

---

<sup>51</sup> Individuelle, 2x30 minutes/semaine pendant 3 mois : l'enfant se pratique à écrire une lettre (autoévalue son écriture et décide de ce qu'il doit améliorer), ensuite on invite l'enfant à annexer une autre lettre à la lettre travaillée (même procédure d'autoévaluation de la qualité) finalement, pour mettre l'écriture en contexte, on demande à l'enfant d'insérer sa lettre dans une phrase ou un petit texte. Le style d'écriture employé n'est pas clairement spécifié.

efficaces, tels le modelage et la pratique de traçage, certaines pratiques remises en question ou considérées inefficaces dans les écrits, telle la verbalisation des étapes de formation de la lettre pendant le traçage, seraient néanmoins adoptées par plus du tiers des enseignants. Les auteurs concluent, d'une part, que les pratiques d'enseignement de la calligraphie varient largement d'un enseignant à l'autre; d'autre part, ils suggèrent que certains enseignants entretiennent des conceptions erronées du développement de la calligraphie chez le jeune scripteur.

Dans le même ordre d'idées, mais cette fois-ci avec des enseignants québécois, Labrecque (2009) s'est intéressée à décrire les connaissances et les pratiques des enseignants du premier cycle du primaire en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la calligraphie. Les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires distribués aux enseignants de premier cycle du primaire de cinq commissions scolaires québécoises (N=182). À la suite de l'analyse et de l'interprétation des résultats, deux principaux constats ont été tirés. Tout d'abord, il a été souligné que malgré une majorité d'enseignants qui conçoivent que la composante graphomotrice de l'écriture représente un processus complexe pour l'élève et qu'elle a un rôle à jouer dans l'apprentissage de la langue écrite, ils ne sont, pour la plupart, pas en mesure d'expliquer ce lien. Ensuite, l'analyse et l'interprétation des résultats a fait ressortir un écart, parfois considérable, entre ce que disent les recherches par rapport à l'enseignement de la calligraphie en contexte de classe et les pratiques déclarées des enseignants. Plus spécifiquement, par rapport au contexte québécois particulier d'apprentissage de l'écriture script en première année et de l'écriture cursive en deuxième année, les enseignants, bien qu'ils passent tous plusieurs heures à enseigner une démarche de tracé des lettres à leurs élèves (script ou cursive), avouent ne pas connaître les raisons qui soutiennent le passage d'une forme d'écriture à une autre au début du primaire. À la suite de ces constats, l'auteure a émis l'hypothèse générale que les connaissances et les pratiques des enseignants par rapport à la calligraphie et tout ce qui l'entoure proviendraient davantage de l'expérience ou de l'intuition que de l'instruction formelle. Toujours selon Labrecque (2009), un pont entre le milieu scolaire et universitaire, assuré par exemple par les conseillères et conseillers pédagogiques en formation continue, serait nécessaire pour permettre d'échanger et de partager les informations et les connaissances sur la calligraphie.

Globalement, ces deux études sur les pratiques en lien avec l'enseignement de la calligraphie en contexte de classe montrent que, bien que les enseignants la travaillent en classe, ils ne semblent pas bien outillés pour le faire. Il en résulte des pratiques souvent diversifiées et pas toujours en lien avec les résultats de recherches. Ces pratiques diversifiées et parfois erronées

des enseignants peuvent amener un questionnement sur la pertinence de l'enseignement de l'écriture manuscrite aux élèves à l'ère de l'utilisation massive des technologies de l'information pour l'écriture. Ce domaine de recherche est encore embryonnaire, mais il nous apparaît pertinent de l'alimenter en présentant quelques études en lien avec cette problématique.

Tout d'abord, Barrera, Rule et Diemart (2001) ont cherché à savoir 1) si l'usage du traitement de texte démontrait des améliorations à long terme sur le développement de la compétence à écrire comparativement à l'écriture manuscrite et 2) s'il y avait une différence dans l'engagement à la tâche des enfants sous l'une ou l'autre des conditions. Pour ce faire, 18 enfants anglophones de première année, provenant du Sud de l'Idaho, ont été soumis, en alternance, à deux conditions durant une année scolaire, soit l'écriture de 24 textes à l'ordinateur<sup>52</sup> et l'écriture de 24 textes à la main. Globalement, les résultats ont montré une différence significative en faveur de l'ordinateur pour le nombre de mots et de phrases écrites, mais pas de différence significative dans les résultats pour l'attention à la tâche. Par contre, pour aller un peu plus loin, les auteurs ont aussi consigné les observations de l'enseignant pendant les périodes d'écriture, qui ont permis de faire ressortir plusieurs différences (favorisant l'ordinateur) entre les attitudes et stratégies des enfants selon qu'ils accomplissent les tâches d'écriture à la main ou à l'ordinateur<sup>53</sup>. Ces observations ne sont présentées qu'à titre exploratoire mais constituent certainement une ouverture pour des recherches futures sur la pertinence de l'utilisation du traitement de texte pour le développement de la compétence – et de la motivation – à produire des textes.

En ce sens, une étude de Beck et Fetherson (2003) s'est justement intéressée à l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte pour le développement de la compétence à écrire puisque, selon eux, les enfants ont souvent une attitude négative face à l'écriture manuscrite, attitude générée par la difficulté à transcrire leurs idées sur papier. Les auteurs de cet article croient que l'utilisation du traitement de texte pour la production, chez les jeunes scripteurs, peut les aider à modifier leur attitude négative envers l'écriture traditionnelle et à améliorer leur compétence à écrire. Plus précisément, le but de leur étude consistait à examiner l'effet d'un programme

---

<sup>52</sup> Au mois de septembre, les enfants ont été familiarisés avec le traitement de texte et ils ont appris à écrire au clavier. Il y a aussi eu enseignement explicite des stratégies d'écriture, modelage et écriture d'histoire en grand groupe.

<sup>53</sup> Par exemple, lorsque les enfants écrivent à l'ordinateur, ils se relisent souvent à voix haute, se rappellent mieux de ce qu'ils ont écrit lorsqu'ils doivent raconter oralement leur histoire à la classe, ils font plus de tentatives pour écrire correctement les mots avant de solliciter l'aide du professeur ou d'un pair et ils sont motivés à remplir toute la « page » de texte. Lorsqu'ils écrivent à la main, ils demandent plus souvent si le temps est écoulé et ils ont tendance à écrire très gros sur leur feuille à la fin de la période pour « remplir » leur page.

d'écriture axé sur un logiciel de traitement de texte sur la compétence à écrire de sept élèves (cinq garçons et deux filles) de troisième année d'une ville de l'ouest de l'Australie. L'expérimentation s'est déroulée sur une période de six semaines, pendant laquelle les enfants ont eu à produire deux textes manuscrits et deux textes à l'ordinateur. Après avoir compilé les résultats (entrevues semi-dirigées, observations, notes de terrain, analyse de documents, évaluation de productions de texte) avant, pendant et après l'expérimentation, les auteurs ont pu dégager certaines observations. Tout d'abord, les enfants avaient une perception négative de la production de texte manuscrite, ils sentaient qu'ils n'étaient pas bons parce que leur écriture n'était pas assez belle. Ils n'aimaient pas écrire parce qu'ils avaient mal à la main d'avoir à tout recopier leur travail au propre, ils étaient moins enclins à changer le contenu de leur texte pour ne pas avoir à effacer et recommencer et ils étaient facilement déconcentrés de la tâche. Par contre, à l'ordinateur, les enfants étaient motivés et concentrés à la tâche, ils étaient heureux de pouvoir travailler avec le logiciel et produire un travail qui ressemblait, selon eux, à un travail professionnel. De plus, ils pouvaient se concentrer à autre chose qu'à la mécanique (formation des lettres) et travailler sur leurs idées, la structure de leur texte, etc.<sup>54</sup>. D'ailleurs, ils ont tous produit des textes meilleurs à l'ordinateur qu'à la main (plus longs, meilleure sélection des mots, plus de détails, meilleure structure, plus enclins à prendre des risques, à essayer quitte à changer) et ils se relisaient souvent pour modifier et améliorer le contenu de leur texte. Malgré les résultats intéressants que soulève cette étude, il ne faut pas négliger de prendre en compte certaines limites. Tout d'abord, notons l'échantillon limité et l'effet nouveauté de la tâche, qui a pu agir comme source de motivation. Par contre, cette recherche, tout comme celle de Barrera *et al.* (2001), incite à poursuivre les recherches dans ce domaine.

### En résumé...

#### **Ce qu'il faut retenir des recherches portant sur la composante graphomotrice :**

- Il ressort une importance de travailler l'automatisation de la production des lettres (vitesse et fluidité de l'écriture) pour soutenir le développement de la compétence à écrire (Berninger *et al.*, 1997; Berninger *et al.*, 2006; Jones et Christensen, 1999) plutôt que d'insister sur la qualité du tracé (Christensen, 2009).

---

<sup>54</sup> Les enfants de l'étude avaient tous des expériences antérieures avec le traitement de texte, et ils étaient assez à l'aise pour repérer les lettres sur le clavier, ce qui a certainement contribué au fait qu'ils ont pu travailler facilement et sans anxiété avec le logiciel.

- Pour aider à l'automatisation de la production et à la vitesse d'écriture, insister sur la trajectoire à suivre (modèles de lettres avec flèches), et faire travailler les élèves au rappel en mémoire (copier la lettre avec et sans modèle) (Berninger *et al.*, 1997).
- Il ne semble pas pertinent de faire de l'autoévaluation la pierre angulaire de la pratique de la calligraphie en classe puisque cette dernière ne semble pas permettre d'améliorer la vitesse ou l'automatisation du geste (Jongmans *et al.*, 2003).
- Les deux études menées auprès des enseignants (Graham *et al.*, 2008; Labrecque, 2009) ont montré que les pratiques de ces derniers en lien avec la calligraphie sont diversifiées et pas toujours en lien avec les recherches.
- Les recherches émergentes sur l'utilisation des technologies de l'information en lien avec le développement de la compétence à écrire montrent qu'il peut s'avérer intéressant d'utiliser le traitement de texte pour développer l'habileté à produire des textes, mais il est primordial que l'élève soit d'abord à l'aise avec le clavier avant de le lancer dans une telle entreprise (Barrera *et al.* 2001; Beck et Fetherson, 2003).

Dans une recension d'écrits portant sur le rôle capital joué par la graphomotricité dans le développement de la compétence à écrire, Christensen (2009) résume les interventions efficaces d'enseignement de la calligraphie en classe. Elle révèle tout d'abord qu'un enseignement structuré de la calligraphie en classe (p. ex. parler des caractéristiques de la lettre, écrire avec ou sans modèle, enseigner la trajectoire, etc.) peut permettre d'améliorer l'automatisation de l'écriture, avec pour résultat l'amélioration dans la qualité et quantité de texte produit. Ensuite, elle met en lumière que la pratique de la calligraphie devrait se faire selon de courtes et fréquentes leçons au cours desquelles les enfants sont invités à pratiquer lettres, mots et écriture de textes. De plus, elle insiste sur l'importance de sensibiliser les enseignants au fait que l'attention devrait être mise sur le développement de l'automatisation et la fluidité du geste plutôt que sur le contrôle précis du crayon et l'écriture entre trottoirs et pointillés; en d'autres mots, insister sur la vitesse et la lisibilité plutôt que sur la qualité – parfaite - du tracé. En lien avec le style d'écriture à privilégier, elle spécifie que les études sur le sujet sont peu nombreuses et pas concluantes : bien que Graham *et al.* (1998) aient trouvé que les enfants à la fin du primaire écrivaient plus rapidement et lisiblement en utilisant un style mixte, Jones (2004) a de son côté découvert que les enfants au début du primaire avaient de moins bons scores dans la vitesse d'écriture et la qualité et quantité de texte produit s'ils mêlaient deux styles d'écriture. Elle ne fait pas mention du changement d'un style d'écriture à un autre au

début du primaire. En conclusion générale, elle insiste sur le fait que la graphomotricité devrait former une partie importante du curriculum au début du primaire et que l'accent devrait être mis sur l'automatisation du geste, qui permet une écriture rapide et sans effort cognitif.

#### **4.4 Propositions en didactique du français**

Pour conclure cette partie centrée sur la synthèse des études empiriques consultées, il nous semble important de souligner des propositions de chercheurs en didactique du français. Même si des données empiriques manquent encore pour rendre plus solides ces propositions, il nous semble important d'en présenter les grandes orientations, d'une part, parce que celles-ci sont en cohérence avec la voie prise par les travaux empiriques déjà réalisés et, d'autre part, parce que ces propositions didactiques sont en cohérence avec le développement des recherches à propos de l'apprentissage de l'écriture chez l'élève d'âge primaire.

Tout d'abord, il importe de relever que les travaux francophones récents s'intéressant au développement de l'écriture chez l'apprenti scripteur sont peu nombreux, et les études à devis expérimentaux, rarissimes. Ces travaux s'inscrivent par ailleurs essentiellement dans un courant de recherche émergeant – issu du socioconstructivisme, mais également inspiré des travaux issus de la psychologie cognitive – qui conçoit l'erreur comme point de départ du développement de la compétence à écrire, et postule le rôle central de la construction et de la co-construction par les élèves des connaissances textuelles et linguistiques, et de la consolidation de ces acquis. Cette façon de concevoir l'erreur comme point de départ à la progression des élèves se concrétise notamment au moyen de la modélisation des stratégies, de l'explicitation des connaissances, ainsi que de la réflexion et de la confrontation avec les pairs à propos de l'écrit. L'écriture est donc conçue ici un comme un processus développemental dans lequel le scripteur est engagé activement (Chartrand, 2003; David et Morin, 2008; Pasa et Morin, 2007).

L'examen de l'erreur en orthographe (lexicale ou grammaticale) fait d'ailleurs l'objet d'une préoccupation particulière chez les chercheurs francophones, alors que la communauté scientifique anglo-saxonne semble s'être beaucoup plus largement penchée, au cours de la dernière décennie, sur la composante rédactionnelle de l'écriture. La spécificité du système orthographique français, notamment l'opacité de la langue et le plurisystème sur lequel est basé le français à l'écrit, pourrait en grande partie expliquer ce phénomène (Pacton et Fayol, 2004). Le caractère universel du processus d'apprentissage de l'écrit est d'ailleurs aujourd'hui de plus

en plus remis en question; pour un nombre sans cesse grandissant de chercheurs, le développement de la langue écrite tiendrait compte non seulement des différences inter et intra-individuelles, mais aussi des caractéristiques de la langue qui doivent faire l'objet d'un apprentissage chez le jeune scripteur (Fayol et Jaffré, 2008; Hertz-Lazarowitz, 2004; David et Morin 2008; Seymour *et al.*, 2003). Ainsi s'expliqueraient les résultats d'études empiriques montrant que les jeunes scripteurs francophones, dès le début de l'apprentissage, recourraient à une variété de stratégies logographique, morphographique et phonographique, en contexte d'écriture, en cohérence avec la complexité du système écrit en français (David, 2003; David et Morin, 2008).

Le recours à la notion de résolution de problèmes est par ailleurs une voie privilégiée par de plus en plus de chercheurs francophones s'intéressant à l'apprentissage de l'orthographe, dont Angoujard, Jaffré *et al.* (1994), Ducancel et Nibas (1999) et Morin et Montesinos-Gelet (2008). Pour Angoujard *et al.* (1994), les savoirs sur l'orthographe n'ont d'intérêt que s'ils permettent à l'élève une meilleure réalisation des signes orthographiques en situation de production de textes. La notion de résolution de problèmes appliquée à l'orthographe représente ainsi une solution concrète au problème du réinvestissement des connaissances orthographiques. Les savoirs les plus solides et les mieux acquis sont, pour ces auteurs, ceux que les enfants ont été amenés à construire par eux-mêmes. Mieux intégrés en mémoire, ils sont surtout mieux réinvestis dans des tâches qui demandent que les savoirs soient utilisés de façon réfléchie. À travers la résolution de problèmes orthographiques, c'est un savoir métalinguistique que l'élève se construit. Il faut mentionner que cette approche par une démarche de résolution de problèmes linguistiques est particulièrement proposée aux enseignants québécois pour travailler la grammaire nouvelle en classe (Nadeau et Fisher, 2006).

Pour Jaffré et Morin (2008), le contexte pédagogique doit ainsi permettre la mise en place de conditions favorables à l'expérience de l'activité de résolution de problèmes. L'enseignant doit, selon les tenants de cette approche, saisir l'opportunité des questionnements orthographiques de ses élèves, en utilisant l'explicitation qui permet de découvrir de manière inductive les règles générales en orthographe. En effet, si l'orthographe peut s'acquérir de façon implicite, par la simple fréquentation de celle-ci, qui imprègne le scripteur sans même qu'il en soit conscient, tous les scripteurs ne développent pas une connaissance suffisante de l'orthographe de cette manière (Morin et Montesinos-Gelet, 2008). L'explicitation des règles de même que les questionnements des élèves devraient par ailleurs s'actualiser en contexte de partage de connaissances entre pairs, guidé par l'enseignant, ce travail collectif permettant la consolidation



des connaissances chez chacun (*Ibid.*). Les activités pré-orthographiques ou d'orthographe approchées (Jaffré et Morin, 2008; Montésinos-Gelet et Morin, 2006) relèvent en ce sens de la résolution de problèmes pour les scripteurs débutants. Placés en contexte d'écriture de mots, ils créent en effet des formes orthographiques originales qui s'appuient sur des connaissances disponibles, productions qui font ensuite l'objet de réflexions et de questionnements collectifs, amenant les scripteurs à consolider leurs connaissances. Les ateliers de verbalisations métagraphiques proposés par Cogis et Ros (2003) tiennent également de ce principe, dans la mesure où cette activité qui repose elle aussi sur l'explicitation et les réflexions, les tâtonnements même, autour de la résolution des questionnements ou problèmes en petits groupes à propos de tentatives orthographiques, guidés par l'enseignant, favorisent l'activité métacognitive chez les élèves.

À l'instar de travaux empiriques que nous avons examinés (Jasmine et Weiner, 2007; Tracy, Reid et Graham, 2009; Yarrow et Topping, 2001), la réflexivité est ainsi considérée par un nombre grandissant de chercheurs francophones comme un moyen efficace de développer chez le scripteur les représentations adéquates de l'écrit (Cogis, 2005; Chabanne et Bucheton, 2002; Ducard, Honvault et Jaffré, 1995). La réflexion sur la langue, qu'elle soit individuelle ou collective, est considérée profitable pour le développement de l'écriture. Lorsqu'elle est collective, cette réflexion a néanmoins l'avantage de donner lieu à de nombreux conflits sociocognitifs, étant donné la diversité des connaissances – celles des pairs – soumises à réflexion (Morin et Montésinos-Gelet, 2008). Les représentations divergentes des élèves favorisent en effet la réorganisation des représentations, menant à une meilleure compréhension du système orthographique. Les recherches empiriques (Morin, Montésinos-Gelet, Parent et Charron, 2005; David et Morin, 2008; Morin et Montésinos-Gelet, 2008) confirment d'ailleurs l'efficacité de programmes d'enseignement, à l'intention de scripteurs débutants ou plus avancés, intégrant de fréquentes pratiques réflexives menées en commun à propos de la langue sur la compréhension de l'importance et du rôle des connaissances orthographiques dans les activités.

L'impact positif des rétroactions de l'adulte sur le développement des compétences orthographiques des élèves, lors de ces pratiques réflexives collectives menées à propos de l'écrit, a par ailleurs été confirmé par certains travaux empiriques chez des élèves fréquentant la maternelle (Rieben, Ntamalikiliro, Gonthier et Fayol, 2005; Thévenaz-Christen et Sales Cordeiro, 2008). Rieben, Ntamalikiliro, Gonthier et Fayol (2005) ont montré les effets positifs des rétroactions de la part de l'adulte, instaurées lors de pratiques d'orthographe approchées, sur

le développement orthographique des jeunes scripteurs. L'impact positif des rétroactions de l'adulte tiendrait notamment de la teneur des échanges suscités quant à la norme orthographique. Thévenaz-Christen et Sales Cordeiro (2008) et Rechain (1999) rendent également compte de l'effet positif des rétroactions de l'adulte sur les représentations de l'écrit que se construisent les scripteurs du préscolaire et du début du primaire, cette fois en contexte de dictée à l'adulte. Cette approche, qui implique l'interaction avec l'adulte, tire profit de l'élément de réflexivité du scripteur comme moyen de développer chez lui les représentations adéquates de l'écrit. Ce dispositif, qui peut varier en fonction des capacités du scripteur, des objectifs de l'enseignant et les caractéristiques du texte à dicter, permet à l'adulte d'intervenir sur un éventail de capacités de l'élève en écriture. « La dictée à l'adulte représente en conséquence à la fois un dispositif d'étayage pour soutenir la transformation de l'activité langagière et de médiation d'objets relatifs à l'écrit et à l'activité langagière » (Thévenaz-Christen et Sales Cordeiro, 2008, p.102).

Ce principe consiste à tenir compte de ce qui est déjà construit ou acquis par l'enfant, et de tirer profit des représentations qui amènent l'élève à produire des écarts à la norme (erreurs). Ce principe permet à l'enseignant d'identifier les représentations qui soutiennent le scripteur dans son appropriation de l'écrit ou des contraintes qui y font obstacle, et ainsi guider son intervention. Dans cette optique, Chabanne et Bucheton (2002) insistent sur la pertinence de l'exploitation des écrits intermédiaires, soit les brouillons, par l'enseignant, en vue de prendre connaissance du cheminement de l'élève et de le guider, par une intervention adéquate, vers un plus grand respect des normes orthographiques. Dans le même ordre d'idées, Fabre-Cols (2000) convie les enseignants à la lecture et à l'analyse linguistique des textes des élèves – de la maternelle à la sixième année - non pas pour faire un inventaire des lacunes, erreurs et maladresses du scripteur, mais pour la richesse des informations que livrent ces productions sur les connaissances, les compétences langagières du scripteur, des hypothèses qu'il construit, etc.

Pour guider les interventions de l'enseignant, en plus de l'analyse du texte de l'enfant, il peut être intéressant d'analyser les interactions des élèves qui confrontent et construisent leurs perceptions sur la langue. Justement, David (2004) propose des ateliers d'écriture où les textes des élèves font l'objet d'entretiens, pendant ou juste après la production, donc en situation de révision ou de relecture, le plus souvent en groupes de deux à quatre. Les verbalisations des enfants sont enregistrées, et l'analyse des enregistrements à l'aide du texte de l'élève permet de dégager les problèmes orthographiques – ou plus largement textuels – récurrents, mais surtout

les solutions des élèves qui justifient leurs graphies. David (2004) insiste sur la pratique fréquente de l'écriture en classe au moyen d'ateliers qui favorisent les interactions entre les élèves – en collectivité ou en sous-groupes – et suscitent des explications métagraphiques.

Certains travaux empiriques montrent par ailleurs l'importance de l'enseignement direct et explicite des règles orthographiques pour l'acquisition et l'application de ces règles par les élèves en contexte de production écrite. L'étude empirique de Thévenin, Totereau, Fayol et Jarousse (1999) – à devis expérimental – tend en effet à montrer que l'acquisition de la morphologie, plus particulièrement le nombre, est beaucoup plus précoce et rapide quand les règles d'accord font l'objet d'un enseignement direct et explicite combiné à la pratique fréquente de la morphologie au moyen d'exercices, suivis de rétroactions.

Malgré l'importance largement reconnue de l'enseignement direct et explicite des règles orthographiques pour leur acquisition et leur application par les apprentis scripteurs, est tout aussi reconnue dans la littérature scientifique francophone récente la nécessité de travailler au développement orthographique en contexte d'écriture signifiant, contexte dans lequel l'orthographe est conçue comme un outil au service de l'expression écrite. En effet, pour faire prendre conscience à l'élève des fonctions et de l'utilité de l'écrit, mais aussi de l'état de ses connaissances orthographiques, il est nécessaire de le placer dans un contexte d'apprentissage signifiant. De cette façon, le scripteur, tout au long de son apprentissage, qui désire produire un message et s'aperçoit qu'il lui manque des connaissances pour y arriver, fera preuve d'ouverture et sera motivé à développer ces connaissances.

Dans cette optique, il peut s'avérer profitable de travailler au développement orthographique en contexte de rédaction de textes (Allal, 1997; Cogis, 2005). D'une part, cette approche entretient chez le scripteur la conception de l'écriture en tant qu'outil d'expression (Cogis, 2005; Cogis et Ros, 2003) et le place ainsi dans un contexte de travail signifiant. D'autre part, cette approche de l'apprentissage de l'orthographe, qui constitue un cadre d'apprentissage dans lequel les tâches d'écriture (rédactionnelles) servent de point de départ pour l'étude de différents aspects de l'orthographe, assure la structuration progressive des compétences orthographiques de l'élève (Allal, 1997). Par ailleurs, une étude empirique d'Allal, Bétrix, Kôhler, Rieben, Rouiller, Barbey *et al.* (2001) tend aussi à montrer, chez des élèves de sixième année du primaire, l'efficacité supérieure d'une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe sur l'approche traditionnelle, qui elle, reste centrée sur l'apprentissage par mémorisation et exercisation, hors de toute situation de production textuelle authentique et qui repose sur l'hypothèse d'un transfert

des compétences orthographiques construites dans les activités spécifiques vers des tâches d'écriture complexes. Finalement, rappelons l'étude empirique de Pasa et Fijalkow (2000) comparant différents contextes d'apprentissage de l'écriture – l'approche phonique et l'approche du langage intégré – qui a montré que l'approche intégrée, présentant la langue dans toute sa complexité et usant de situations et de textes authentiques, s'est avérée plus efficace pour l'apprentissage de l'écriture chez les élèves que l'approche phonique. Si les auteurs ont noté une évolution plus lente des élèves en contexte de langage intégré, ils ont souligné que cette évolution était toutefois supérieure à la fin de l'année, ce qui serait imputable, toujours selon les auteurs, à une cohérence plus forte des représentations élaborées en cours d'apprentissage sur la complexité de la langue. En d'autres mots, en contexte de langage intégré, le fait de montrer la langue dans toute sa complexité permettrait aux élèves d'en construire des représentations plus justes.

Dans le renouvellement des pratiques didactiques, de plus en plus de chercheurs proposent le recours à la littérature de jeunesse dans les classes afin de rendre significatives les différentes activités de lecture et d'écriture (Tauveron, 2002; Morin, Parent, Montésinos-Gelet, 2006). En outre, dans une perspective socioconstructiviste, « le livre pour la jeunesse est considéré un outil de médiation pour le développement des habiletés langagières » (Morin, Montésinos-Gelet, Parent, Prévost, Charron, Ling et Valiquette, 2006, p.136). Plus précisément, des résultats de recherches suggèrent les apports positifs d'un enseignement qui favorise le recours à la littérature jeunesse sur les apprentissages littéraires des élèves (Pasa, 2005). Par exemple, les résultats d'une récente étude menée en France (*Ibid.*) montrent que des élèves de première année, qui ont bénéficié d'un enseignement de l'écrit soutenu par des livres de littérature jeunesse, sont plus avancés du point de vue de leurs compétences orthographiques que ceux qui appartiennent à des classes où l'enseignement du français écrit est dit traditionnel<sup>55</sup>. Dans le même sens, rappelons l'étude empirique menée par Morin, Montésinos-Gelet, Parent, Prévost, Charron, Ling *et al.* (2006) qui a fait ressortir que des élèves de première année soumis à un enseignement de l'écrit centré sur les livres de littérature jeunesse ont manifesté des progrès notables en écriture, et ce, tant en contexte de dictée qu'en contexte de production écrite.

Ce travail en classe à partir de la littérature jeunesse est aussi une voie privilégiée pour réfléchir sur les genres littéraires (Devanne, 2000, 2006) et sur les caractéristiques attribuées à un écrit de qualité et, ainsi, permettre le développement de la compétence à écrire des textes variés, en

---

<sup>55</sup> Enseignement des correspondances grapho-phonétiques organisé autour d'un manuel scolaire.

plus de contribuer au bagage littéraire des élèves. En ce sens, des chercheurs ont donc proposé de situer certains projets d'écriture en classe dans le cadre d'un travail en réseau littéraire ou encore de produire des écrits « à la manière d'un auteur » (Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Tauveron et Seve, 2005).

### **En résumé...**

Les travaux francophones récents s'intéressant au développement de l'écriture chez l'apprenti scripteur s'inscrivent dans un courant de recherche émergeant, d'inspiration socioconstructiviste, concevant l'erreur comme point de départ du développement de la compétence à écrire. Ce processus développemental est par ailleurs considéré mû par les conflits sociocognitifs à propos de l'écrit auxquels sont confrontés les scripteurs, au contact de leurs productions respectives – et des erreurs qu'elles contiennent – soumises à un questionnement et une réflexion.

Cette conception de l'apprentissage de l'écrit appelle, pour certains auteurs, dont Morin et Montésinos-Gelet (2008) et Jaffré et Morin (2008), une évolution du rapport à l'erreur : de faute à éviter, celle-ci devient plutôt une étape inévitable dans le processus de développement des connaissances et de l'appropriation de l'écrit. Doivent donc suivre dans la pratique des options didactiques qui se distinguent de celles que préconise la vision traditionnelle de l'orthographe, en tant que norme à reproduire. Il faut plutôt favoriser l'observation de faits de langue, le questionnement collectif et la comparaison de formes erronées et de formes normées – sans négliger toutefois l'importance de l'enseignement explicite – pour viser la compréhension plus fine du fonctionnement de l'écrit par les jeunes scripteurs. Pour déterminer les pratiques d'enseignement pouvant le mieux soutenir le développement orthographique chez le jeune scripteur, d'autres études empiriques cherchant à déterminer l'efficacité réelle des avenues didactiques proposées par la littérature francophone récente demeurent néanmoins indispensables.

## **Partie 5 – Liens avec le programme de formation de l'école québécoise (2001)**

Dans cette partie, maintenant que nous avons présenté la synthèse des recherches que nous avons recensées, nous voulons contribuer à établir un pont entre notre synthèse et les orientations ministérielles qui prévalent au Québec et qui guident la pratique enseignante dans les classes. Cette partie, qui doit être envisagée comme une première amorce pour favoriser le

transfert de connaissances, est organisée de manière à reprendre les trois grandes composantes qui ont guidé l'organisation de notre recension, soit le processus rédactionnel, la composante orthographique et la composante graphomotrice.

### 5.1 La composante rédactionnelle

Les recherches sur le processus rédactionnel font ressortir qu'un enseignement qui s'inspire d'une conception **constructiviste** peut être bénéfique pour développer les habiletés scripturales de l'apprenant. Plus précisément, les chercheurs soulignent l'importance de travailler l'écriture en classe de manière à l'actualiser comme un processus duquel des connaissances multiples interviennent et se construisent. *La philosophie du PFEQ est tout à fait en lien avec les recherches puisqu'il se définit comme ayant une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste.*

Selon plusieurs chercheurs, l'utilisation de la **littérature jeunesse** peut être au service du développement de la compétence à écrire des textes variés et ainsi constituer une avenue intéressante à explorer par les enseignants. La littérature jeunesse est à la fois suggérée pour travailler la langue dans sa complexité en respectant sa nature, pour susciter des contextes signifiants de communication écrite ou encore pour constituer une référence et un modèle d'écriture à imiter par les scripteurs du primaire. *Ici encore, le PFEQ semble en cohérence avec ce que prônent les auteurs francophones. En effet, dans la présentation du chapitre 5 (Domaine des langues), le PFEQ annonce que les livres doivent occuper une place de choix dans l'enseignement du français et qu'ils doivent donner aux élèves des occasions d'écrire. Le PFEQ aborde également l'utilité des livres de littérature jeunesse pour rendre compte « de l'influence de la lecture sur les écrits, que ce soit sur le plan de la structure du récit, du style privilégié ou du vocabulaire retenu » (p. 73).*

Bien qu'il soit important pour l'enfant de partir d'un contexte signifiant, il semble important, selon plusieurs chercheurs, de ne pas négliger l'**enseignement explicite** de stratégies d'écriture (pour la planification, la mise en texte ou la révision). Le caractère explicite de cet enseignement permettrait ainsi aux élèves de prendre davantage conscience de leur niveau de compétence – capacité à mieux s'autoévaluer – et à mettre les moyens en place (stratégies) pour en arriver à mieux contrôler leur activité rédactionnelle. *Bien qu'il affirme que l'élève doit développer des stratégies efficaces pour écrire, le PFEQ reste plutôt muet par rapport à l'enseignement explicite de ces stratégies. Nulle part dans le programme il n'est fait mention de cette approche, si ce*

*n'est que lorsqu'on aborde que les élèves doivent développer des méthodes de travail efficaces (compétence transversale), et ce, avec le soutien de l'enseignant, qui incite l'élève à utiliser des stratégies, ce qui ne sous-entend pas nécessairement un enseignement explicite.*

De plus, selon bon nombre de recherches empiriques, tout le **travail en collaboration** – modelage, travail entre pairs, tutorat – semble aider les élèves à cheminer dans leur appropriation du processus rédactionnel. Ce travail de collaboration est une voie privilégiée pour rendre explicites les savoirs et les stratégies des élèves et ainsi mieux saisir le niveau des élèves pour les accompagner dans leur progression. *Dans cet ordre d'idées, le programme soulève l'importance des interactions entre pairs pour la planification, la rédaction et la révision des productions. Cependant, il n'aborde pas le rôle de modèle de l'enseignant pour les activités d'écriture comme il le fait pour la lecture.*

Le seul fait d'augmenter la **fréquence des activités d'écriture** en classe contribuerait, selon certains auteurs, à faire progresser les élèves. Écrire plus fréquemment et faire en sorte que les situations d'écriture deviennent des activités intégrées à la vie de la classe constitue une voie suggérée pour que les élèves développent le goût d'écrire et leurs capacités à s'exprimer par écrit. *Il semble que le PFEQ soit en accord avec cette affirmation puisqu'il insiste sur le fait que l'élève doit écrire « souvent, pour lui-même et pour les autres » (p.76). Cependant, la fréquence attendue n'est pas spécifiée. Par ailleurs, dans le récent Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire, le MELS (2008) propose explicitement aux enseignants de faire vivre à leurs élèves une activité de rédaction de texte au moins une fois par semaine. À l'instar d'autres chercheurs, il nous semble important de souligner qu'il est effectivement important pour les élèves d'écrire régulièrement, et que ces écrits peuvent être des plus ou moins longs.*

## **5.2 La composante orthographique**

À propos de la composante orthographique, notre synthèse montre qu'il peut être bénéfique de développer les capacités des élèves à gérer l'orthographe – lexicale et grammaticale – à partir d'une approche intégrée de la lecture/écriture qui met les œuvres de littérature jeunesse au cœur des apprentissages des élèves. Les chercheurs, en particulier les chercheurs en didactique du français, proposent également une approche dite inductive (résolution de problèmes linguistiques) pour susciter une progression dans la maîtrise de l'orthographe. Dans

ce type de démarche, la réflexion de l'élève est particulièrement encouragée, notamment par un enseignement explicite et des discussions à propos de certains choix orthographiques.

*L'approche constructiviste proposée par le PFEQ semble en cohérence avec ce qui ressort de la littérature scientifique (approche intégrée et résolution de problèmes). En effet, les compétences transversales abordent l'utilisation de la résolution de problèmes pour le développement des compétences, et l'utilisation de la littérature jeunesse est encouragée pour soutenir l'apprentissage du français. Du côté des stratégies, le PFEQ soutient que, de façon générale, les élèves doivent développer des méthodes de travail efficaces (compétence transversale), et ce, avec le soutien de l'enseignant, qui incite l'élève à utiliser lesdites stratégies. Plus précisément, pour le développement de l'orthographe, le PFEQ mentionne que l'élève doit apprendre à utiliser différents outils de référence et stratégies comme aides à la révision (attentes de fin de cycle et savoirs essentiels), par contre, nulle part il n'est mentionné d'enseignement explicite de ces stratégies.*

### 5.3 La composante graphomotrice

Les recherches disent qu'il faut travailler **l'automatisation du geste** pour qu'il devienne fluide et qu'il ne constitue pas une contrainte cognitive pour l'élève, et ce, dès le début du primaire. L'enseignant doit viser la vitesse d'exécution et la fluidité du geste plutôt que d'insister sur la qualité du tracé (sans négliger toutefois la lisibilité). *Aucune mention n'est faite par rapport à la composante graphomotrice de l'écriture, ni dans la présentation de la compétence à écrire des textes variés du PFEQ, ni dans le « Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire ». Lorsqu'on se réfère aux attentes de fin de cycle du programme, on mentionne qu'à la fin du premier cycle, l'enfant devrait être en mesure d'écrire lisiblement dans « la plupart des situations ». L'aisance et la lisibilité (donc l'automatisation du geste), ne sont, selon le programme, que travaillées aux deuxième et troisième cycles et non dès le premier cycle.*

Selon les études recensées, les **pratiques à privilégier** pour améliorer l'automatisation du geste favorisent un enseignement structuré de la compétence, en insistant sur les caractéristiques de la lettre, la trajectoire à suivre et la **pratique fréquente mais courte** de l'écriture de lettres, de mots et de textes. *Aucune mention n'est faite dans le programme sur les pistes didactiques à privilégier pour l'enseignement de la calligraphie en classe ou encore pour soutenir l'élève dans l'automatisation de plus en plus grande de son geste. Tout ce qui est dit*



*est en lien avec l'espacement entre les mots et les lettres et l'adoption d'un format approprié selon la situation d'écriture.*

Les recherches ne statuent pas sur le meilleur **style d'écriture** (script ou cursif) à adopter. Selon les travaux faits dans ce domaine, nous pouvons tout de même dégager que le style d'écriture doit être enseigné au début du primaire afin que les élèves automatisent le plus rapidement possible le geste graphomoteur, ce qui leur permettra de déployer leurs énergies sur des tâches plus complexes (raffinement et organisation des idées, choix lexicaux, gestion orthographique, etc.). *Le programme n'indique pas non plus clairement quel style enseigner et en quelle année. Selon ce qui est écrit, c'est à la fin du deuxième cycle que l'enfant devrait maîtriser les deux styles (attentes de fin de cycle), mais qu'il devrait avoir été introduit aux caractères cursifs dès le premier cycle (savoir essentiels).*

Certaines études explorent les effets d'un recours aux **TICS** pour travailler la production de textes avec les élèves. Cette technologie permettrait à l'élève de jouer plus facilement avec la langue, de travailler son texte sans avoir à le recopier. *Dans le programme, on mentionne l'utilisation occasionnelle des TICS pour les situations d'écriture au deuxième cycle et l'utilisation des technologies pour « améliorer » les écrits et leur présentation au troisième cycle (attentes de fin de cycle). Dans les savoirs essentiels, on mentionne l'utilisation des TICS seulement dans les stratégies de correction et non dans les stratégies de mise en texte. Le fait de créer un texte, de le corriger et de l'imprimer à l'aide des TICS n'est présent qu'à titre de suggestion à la fin des savoirs essentiels liés à la compétence 2.*

## **Partie 6 – Conclusion générale**

Cette synthèse de connaissances nous a conduits à dégager que, globalement, les pratiques d'enseignement de l'écriture au primaire sont un domaine de recherche en plein essor qui, nous l'espérons, soutiendra et éclairera les choix pédagogiques des enseignants afin de soutenir le développement optimal de la compétence à écrire au primaire. Plus précisément, en étudiant 63 recherches empiriques, nous pouvons dégager qu'une majorité de ces études portent sur le processus rédactionnel, au détriment des recherches qui s'intéressent à la composante orthographique ou graphomotrice. Ce déséquilibre est en cohérence avec les préoccupations éducatives de l'école primaire dont une des missions importantes à remplir est celle de développer chez les élèves la compétence à écrire des textes variés. À cet égard, les capacités orthographiques et graphomotrices viennent soutenir l'activité rédactionnelle en imposant plus ou moins de contraintes aux élèves, selon le niveau de développement en écriture.

Tout en montrant clairement que d'autres recherches sont nécessaires pour mieux comprendre l'effet de certaines pratiques en écriture sur la progression des élèves, nous pouvons tout de même dégager que les contextes pédagogiques caractérisés par des interactions sociales entre l'enseignant et le groupe-classe (modélisation) et entre les élèves (tutorat, travail d'équipe) sont propices au développement des capacités rédactionnelles et orthographiques des élèves. L'enseignement centré sur l'explicitation des connaissances et des stratégies à utiliser en contexte d'écriture semble aussi très profitable. En français, considérant la nature complexe du système écrit, il s'avère particulièrement pertinent que les enseignants recourent à des dispositifs pédagogiques soutenant l'exploration d'écrits et la réflexion linguistique, notamment par des démarches inductives.

Ces propositions doivent par ailleurs être enrichies par de nouvelles recherches. En particulier, à maintes reprises, nous avons souligné certaines limites méthodologiques de certaines études (faibles échantillons). De plus, certaines orientations constituent des domaines de recherche émergents, comme l'examen de la composante graphomotrice ou encore la validation de propositions didactiques de chercheurs francophones qui ont donné lieu à peu d'études empiriques jusqu'à ce jour. Le recours aux technologies de l'information en lien avec le développement de la compétence à écrire est également une voie de recherche d'avenir.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (dir.), *Production du langage* (45-65). Paris : Hermès Science Publications.
- Alamargot, D. et Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley et M. Nystrand (Éd.), *The SAGE handbook of writing development* (23-47). Thousand Oaks : SAGE publications Inc.
- Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. In M. Fayol, C. Perfetti et L. Rieben (dir.), *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Bétrick Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Saint-Paul Fribourg : Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Andrade, H.L., Du, Y. et Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: the effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*. Summer 2008.
- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A. et Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39-55.
- Angoujard, A., Jaffré, J.-P. et al., (1994). Identifier des problèmes et les résoudre hors situation de production d'écrit. In A. Angoujard et J.P. Jaffré (dir.), *Savoir orthographier à l'école primaire* (p.58-73). Paris : hachette Éducation. Collection Pédagogie pour demain. Didactiques 1<sup>er</sup> degré.
- Arra, C.T. et Aaron, P.G. (2001). Effects of Psycholinguistic Instruction on Spelling Performance. *Psychology in the Schools*, 38(4), 357-363.
- Baddeley, A.D. (1986). *Working memory*. Oxford, Grande-Bretagne: Clarendon.
- Barouillet, P. (1996). Ressources, capacités cognitives et mémoire de travail : postulats, métaphores et modèles. *Psychologie française*, 41, 319-338.
- Barrera III, M.T., Rule, A.C. et Diemart, A. (2001). The effect of writing with computers versus handwriting on the writing achievement of first-graders. *Information Technology in Childhood Education*, 215-228.
- Beck, N. et Fetherson, T. (2003). The effects on incorporating a word processor into a year three writing program. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 139-161.
- Bereiter, C et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V.W., Rutberg, J., Abbott, R.D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A. et Fulton, C. (2006). Tier 1 and Tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, 44, 3-30.

- Berninger, V.W. et Swanson, H.L. (1994). Modifying Hayes et Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *Advances in Cognition and Educational practice*, 2, 57-81.
- Berninger, V.W., Vaughan, K.B., Abbott, R.D., Abbott, S.P., Woodruff Rogan, L., Brooks, A., Reed, E. et Graham, S. (1997). Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers: Transfer from Handwriting to Composition. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 652-666.
- Berninger, V.W., Vaughan, K., Abbott, R.D., Begay, K., Coleman, K.B., Curtin, G., Hawkins, J.M. et Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304.
- Berninger, V.W., Vaughan, K., Abbott, R.D., Brooks, A., Abbott, S.P., Rogan, L., Reed, E. et Graham, S. (1998). Early intervention for spelling problems: Teaching functional spelling units of varying size with a multiple-connections framework. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 587-605.
- Blain, S. (2001). Study of verbal peer feedback on the improvement of the quality of writing and the transfer of knowledge in francophone students in grade 4 living in a minority situation in Canada. *Language, Culture and Curriculum*, 14(1), 156-170.
- Bourdin, B. (2002). Apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacité. In M. Fayol. (dir.), *Production du langage* (149-169). Paris : Hermès Science Publications.
- Brown, J. et Morris, D. (2005). Meeting the Needs of Low Spellers in a Second-Grade Classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 165-184.
- Butyniec-Thomas, J. et Wolushyn, V.E. (1997). The effects of explicit-strategy and whole-language instruction on the students' spelling ability. *Journal of Experimental Education*, 65(4), 293-303.
- Chabanne, J.-P. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 7(1), 15-41.
- Chanquoy, L. (2009). Revision processes. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand et J. Riley (Éd.), *The SAGE handbook of writing development* (80-97). Thousand Oaks, Ca: SAGE publications Inc.
- Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2003). *Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail*. *Le langage et l'homme*, 28(2), 171-190.
- Chartrand, S. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec Français*, 138, 73-76.
- Christensen, C.A. (2009). The critical role handwriting plays in the ability to produce high-quality written text. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley et M. Nystrand (Éd.), *The SAGE handbook of writing development* (23-47). Thousand Oaks : SAGE publications Inc.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Édition Delagrave.

- Cogis, D. et Ross, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 89-98.
- Conrad, N. (2008). From reading to spelling and spelling to reading: Transfer goes both ways. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 869-878.
- Crinon, J. et Legros, D. (2002). The semantic effects of consulting a textual database on rewriting. *Learning and Instruction*, 12, 605-626.
- Cutler, L. et Graham, S. (2008). Primary Grade Writing Instruction: A National Survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919.
- David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), p.137-158.
- David, J. (2004). *Apprendre à écrire : procédures*. Québec français, 135, 68-70.
- David, J., et Morin, M.-F. (2008). Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis scripteurs aux pratiques d'apprentissage. In J. Dolz & S. Plane, eds., *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherche sur les pratiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 19-41.
- Devanne, B. (2000). *Lire & écrire. Des apprentissages culturels*. Tome 2, Paris : Édition Bordas.
- Devanne, B. (2006). Littérature de jeunesse et apprentissage de la langue écrite à l'école élémentaire. In J. Fijalkow, L. Pasa et S. Ragano (dir.), *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF.
- Ducancel, G. et Nibas, B. (1999). D'hier à aujourd'hui : apprendre le langage écrit en résolvant des problèmes. *Repères*, 20, 91-110.
- Ducard, D., Honvault, R. et Jaffré, J.P. (1995). *Le savoir de l'erreur. L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan pédagogie.
- Fabre-Cols, C. (dir.) (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants. Collection Français : savoirs en pratique*. Bruxelles : Éditions De Boeck Duculot.
- Fayol, M. (2008). Comment orthographions-nous? In M. Fayol et J.-P. Jaffré (dir.), *Orthographier* (137-153), Paris : PUF.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue française de pédagogie*, 126, 143-170.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. et Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie française*, 50(3), 391-402.
- Ferretti, R.P., MacArthur, C.A. et Dowdy, N.S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694-702.

- Frith, U. (1985). Beneath the surface of development dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall, et M. Coltheart, (Eds.), *Surface Dyslexia : Neuropsychological and Cognitive Analyse of Phonological Reading* (p. 301-330). London : Erlbaum.
- Fterniati, A. et Spinthourakis, J.A. (2004). L1 communicative-textual competence of Greek upper elementary school students. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 221-240.
- Gagnon, R. (2006). *Effets d'une séquence didactique sur les opérations de textualisation d'un texte documentaire par des élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.
- Graham, S., Berninger, V.W., Abbott, R.D., Abbott, S.P. et Whitaker, D. (1997). Role of Mechanics in Composing of Elementary School Students: A New Methodological Approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 170-182.
- Graham, S. et Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational psychology review*, 8(1), 7-87.
- Graham, S., Harris, K.R. et Chorzempa, B.F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669-686.
- Graham, S., Harris, K.R. et Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- Graham, S., Harris, K.R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S. et Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Read Writ*, 21, 49-69.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy et S. Ransdell (Éd.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p.1-30). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. et Flower, L.S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L.W. Gregg et E.R. Steinberg (Ed.), *Cognitive processes in writing* (p.3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hertz-Lazarowitz, R. (2004). Storybook writing in first grade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 267-299.
- Hilte, M. et Reitsma, P. (2006). Spelling pronunciation and visual preview both facilitate learning to spell irregular words. *Annals of Dyslexia*, 36(2), 301-318.
- Hudson, R.F., Lane, H.B. et Mercer, C.D. (2005). Writing prompts: the role of various priming conditions on the compositional fluency of developing writers. *Reading and Writing*, 18, 473-495.
- Jaffré, J.-P. et Morin, M.-F. (2008). Les activités pré-orthographiques : nature, validité et conceptions. *Pratique*, 139/140, 1-21.
- Jasmine, J. et Weiner, W. (2007). The Effects of Writing Workshop on Abilities of First Grade Students to Become Confident and Independent Writers. *Early Childhood Educational Journal*, 35(2), 131-139.

- Johnston, R.S. et Watson, J.E. (2004). Accelerating the development of reading, spelling and phonemic awareness skills in initial readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 327-357.
- Jones, D. et Christensen, C.A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 44-49.
- Jongmans, M.J., Linthorst-Bakker, E., Westenberg, Y. et Smits-Engelsma, B.C.M. (2003). Use of a task-oriented self-instruction method to support children in primary school with poor handwriting quality and speed. *Human Movement Science*, 22, 549-566.
- Just, M.A. et Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working-memory. *Psychological review*, 99, 122-149.
- Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. In M. Levy et S. Ransdell (Éd.), *the science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p.57-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Labrecque, A-M (2009). *Les connaissances et les pratiques des enseignants du 1<sup>er</sup> cycle du primaire en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la calligraphie*. Mémoire de maîtrise non publié. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lee-Vieira, A., Mayer, M.D. et Cameron, M.J. (2006). Constructed-response spelling and literacy development: An application in an urban classroom. *Behavioural Interventions*, 21, 111-122.
- Lévesque, J.Y., Lavoie, N. et Marin, J. (sous presse). *Impact de l'étayage sur les interactions entre jeunes scripteurs et sur leurs productions écrites*. Actes du colloque international « De la France au Québec : L'écriture dans tous ces états », 13 au 15 novembre 2008, Poitou Charente.
- Lumbelli, L., Paoletti, G. et Frausin, T. (1999). Improving the ability to detect comprehension problems: from revising to writing. *Learning and Instruction*, 9, 143-166.
- McCutchen, D. (2008). Cognitive factors in the development of children's writing. In C.A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (Éd.), *Handbook of writing research* (115-143). New York : The Guilford Press.
- McCutchen, D., Covill, A., Hoyne, S. H. et Mildes, K. (1994). Individual differences in writing: Implications of translating fluency. *Journal of Educational Psychology*, 86, 256-266.
- McKeough, A., Davis, L., Forgeron, N., Marini, A. et Fung, T. (2005). Improving story complexity and cohesion: A developmental approach to teaching story composition. *Narrative Inquiry*, 15(2), 241-266.
- McMurray, S. (2006). Learning to spell: raising standards in spelling and independent writing. *Support for Learning*, 21(2), 100-107.
- Medwell, J., Strand, S. et Wray, D. (2009). The links between handwriting and composing for y6 children. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 329-344.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées : Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière Inc.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.F. (2008). L'apprentissage de l'orthographe : enjeux pour l'apprenant et l'enseignant. In A. Desrochers, F. Martineau et Y.-C. Morin (dir.), *Normes et pratiques orthographiques* (p.355-372). Ottawa : Les Éditions David.
- Morin, M.-F., Parent, J. et Montésinos-Gelet, I. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15, 77-88.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., et Charron, A. (2005). L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *Lettre de l'AIRDF*, 2, 24-29.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I. (2007). Approcher l'écrit à pas de loup : la littérature jeunesse pour apprendre à lire et à écrire au préscolaire et au primaire. *Collection Langue et communication*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Negro, I. et Chanquoy, L. (2005). Explicit and implicit training of subject-verb agreement processing in 3rd and 5th grades. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, 193-214.
- Pacton, S. et Fayol, M. (2004) Learning to spell a deep orthography. The case of French. In Bernan, R. et Gillis, T. (Ed.) *Trends in language acquisition research*. (p. 164-176). Dordrecht : Kluwer.
- Panagopoulou-Stamatelatos, A. et Merrett, F. (2000). Promoting independence and fluent writing through behavioural self-management. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 603-622.
- Papoulia-Tzelepi, P. (2004). Scaffolding the argumentative writing via human rights teaching in the Greek Elementary School. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 241-253.
- Paquette, K.R. (2009). Integrating the 6+1 writing traits model with cross-age tutoring: An investigation of elementary students' writing development. *Literacy Research and Instruction*, 48, 28-38.
- Pasa, L. (2001). The influence of instructional supports and teaching practices on first grade reading and writing: A Comparative Study in Whole Language and Phonics Classes. *Educational Studies in Language and Literature*, 1, 73-86.
- Pasa, L. (2005). Educational influence on reading and spelling: A comparative study of three French first-grade classes. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, 403-415.



- Pasa, L. et Fijalkow, J. (2000). Didactique de l'écrit : simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 33, 45-66.
- Pasa, L., & Morin, M.-F. (2007). Beginning spelling and literacy approaches: A comparative study between French and Québécois first-grade classes. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(3), p. 191-209.
- Piolat, A. (2002). *La recherche documentaire. Manuel à l'usage des étudiants, doctorants et jeunes chercheurs*. Marseille : Édition Solal.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E. et Woo, D. (2001). A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58.
- Rasinski, T. et Oswald, R. (2005). Making and Writing Words: Constructivist Word Learning in a Second-Grade Classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 151-163.
- Rechain, M. (1999). La dictée à l'adulte en maternelle et au cours préparatoire : un texte prétexte ou un pré-texte? *Spirale*, 23, 139-151.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B. et Fayol, M. (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 145-166.
- Saada-Robert, M. (1999). Effective means for learning to manage cognitive load in second grade school writing: a case study. *Learning and Instruction*, 9, 189-208.
- Saddler, B., Behforooz, B. et Asaro, K. (2008). The effects of sentence-combining instruction on the writing of fourth-grade students with writing difficulties. *Journal of Special Education*, 42(2), 79-90.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S. et Harris, K.R. (2004). Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writers. *Exceptionality*, 12(1), 3-17.
- Seymour, P.H.K., Aro, M., & Erskine, J.N. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Sutherland, J.A. et Topping, K.J. (1999). Collaborative creative writing in eight-year-olds: comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154-179.
- Tauveron, A.-M. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. et Seve, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Édition Hatier.
- Thévenin, M.-G., Totereau, C., Fayol, M., et Jarousse, J.-P. (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de pédagogie*, 126, 39-52.

- Thévenaz-Christen, T. et Sales Cordeiro, G. (2008). Formation initiale : capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec la dictée à l'adulte. In J. Dolz & S. Plane, eds., *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherche sur les pratiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 95-130.
- Torrance, M., Fidalgo, R. et Garcia, J.-N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction*, 17, 265-285.
- Tracy, B., Reid, R. et Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323-331.
- Van Gelderen, A. et Oostdam, R. (2002). Improving linguistic fluency for writing: effects of explicitness and focus of instruction. *Educational Studies in Language and Literature*, 2, 239-270.
- Van Gelderen, A. et Oostdam, R. (2005). Effects of fluency training on the application of linguistic operations in writing. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, 215-240.
- Whittingham, J.L. (2007). Daily oral language: is it effective? *Mid-Western Educational Researcher*, 20(2), 24-30.
- Wollman-Bonilla, J.E. (2001). Can first-grade writers demonstrate audience awareness? *Reading Research Quarterly*, 36(2), 184-201.
- Yarrow, F. et Topping, K.J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 7(1), 261-282.
- Zesiger, P. (1995). *Écrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : Presses Universitaires de France.