

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

***ÉCRIRE À LA MANIÈRE D'UN AUTEUR AU PREMIER CYCLE DU  
PRIMAIRE :  
PRATIQUES ET IMPACTS***

par

Christine Chénard-Guay

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de M.A.  
en didactique

Novembre 2010

©, Christine Chénard-Guay, 2010

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

***Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire :  
pratiques et impacts***

présenté par :  
Christine Chénard-Guay

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Isabelle Montésinos-Gelet

.....  
directrice de recherche

Manon Hébert

.....  
membre du jury

Monique Noël-Gaudreault

.....  
membre du jury

## RÉSUMÉ

Plusieurs auteurs (Nadon, 2007; Tauveron, 2005; Routman, 2010) ont mis de l'avant des propositions didactiques pour enseigner l'écriture de façon optimale à partir de la littérature de jeunesse, notamment en amenant les élèves à s'inspirer du style d'un auteur. Puisque la littérature de jeunesse est encore peu employée pour induire des situations d'écriture au primaire (Montésinos-Gelet et Morin, 2007), cette recherche présente un dispositif novateur, soit l'écriture à la manière d'un auteur qui consiste à placer l'élève dans une situation d'appropriation-observation d'une œuvre littéraire dans le but d'en ressortir ses caractéristiques et de l'imiter (Geist, 2005 et Tauveron, 2002). Selon Olness (2007), l'exposition à une littérature de jeunesse de qualité est essentielle pour permettre aux élèves d'apprendre une variété de styles et d'éléments littéraires.

Cette recherche a pour but de décrire dix séquences d'écriture à la manière d'un auteur conçues par l'enseignante-chercheuse et d'identifier les impacts de celles-ci, auprès des élèves, sur leurs habiletés en production écrite, de compréhension en lecture et sur leur motivation à l'écriture. Cette recherche a été réalisée pendant une période de 5 mois auprès de 18 élèves d'une classe de 2<sup>e</sup> année du primaire. Il ressort de cette recherche que les élèves ont grandement développé leur capacité à analyser et imiter les caractéristiques d'un texte source et qu'ils ont transféré ces apprentissages au-delà du contexte de notre recherche. Par la pratique fréquente et le modelage, ils ont assimilés les six traits de l'écriture et ont manifesté un intérêt grandissant envers la littérature de jeunesse.

### Mots-clés

Écrire à la manière d'un auteur, écriture, 1<sup>er</sup> cycle du primaire, pratiques enseignantes, littérature de jeunesse, traits de l'écriture, recherche descriptive

## SUMMARY

Many authors (Nadon, 2007; Tauveron, 2005; Routman, 2010) made suggestions to teach writing in an optimal way by using youth literature to get the students to study an author's style as an inspiration. Since youth literature is still today not much used in the classrooms (Montésinos-Gelet et Morin, 2007), this research presents an innovative learning activity: writing in the style of an author. It is the stylistic imitation of a text (Tauveron, 2002) in order to observe «the way in which the language is used» (Geist, 2005, p.38). According to Olness (2007), the exposure to a high quality youth literature is essential to learning a variety of writing styles and literacy devices.

This research is intended to describe ten activities of writing in the style of an author designed by the teacher researcher and to identify the impacts on the students regarding their writing skills, their reading comprehension and their motivation in writing production. This research was carried out during a 5 months period with a group of 18 grade two elementary students. The results of this research show that the students greatly developed their capacity to analyze and imitate the characteristics of the text studied and that they transferred these skills beyond our research. With a frequent practice and modeling, they learned the six traits of writing and they showed a growing interest regarding youth literature.

### Key words

Writing in the style of an author, writing, elementary cycle one, teaching practices, youth literature, writing devices, descriptive research

## TABLE DES MATIÈRES

Table des matières .....	IV
Annexes.....	VIII
Liste des tableaux.....	X
Liste des figures .....	XI
1. INTRODUCTION .....	2
2. PROBLÉMATIQUE.....	4
2.1 L'écriture.....	4
2.1.1 L'approche de la compétence écrire des textes variés dans le programme de formation de l'école québécoise .....	4
2.1.2 L'approche de l'écriture utilisée dans les milieux scolaires.....	6
2.1.3 La perspective des didacticiens .....	8
2.2 Les relations entre la lecture et l'écriture .....	9
2.2.1 Des expériences de lecture profitables à l'écriture.....	9
2.2.2 La compréhension en lecture en vue d'un transfert vers l'écriture .....	10
2.2.3 Des exemples de mise en place de dispositifs d'apprentissage liant la lecture et l'écriture .....	11
2.3 La littérature de jeunesse .....	13
2.3.1 La place de la littérature de jeunesse dans les classes francophones du Québec aujourd'hui.....	13
2.3.2 La littérature de jeunesse pour approcher l'écrit.....	14
2.3.3 Les avantages de la littérature de jeunesse comme source de référence .....	16
2.4 L'écriture à la manière de.....	17
2.4.1 La mécanique de l'écriture à la manière d'un auteur.....	17
2.4.2 Différence entre aspects narratifs et stylistiques.....	17
2.4.3 Surmonter les représentations .....	19
2.4.4 Synthèse .....	19

2.5 Question spécifique et sous-question .....	20
3. CADRE CONCEPTUEL.....	22
3.1 L'enseignement par le langage intégré .....	22
3.1.1 L'articulation lecture/écriture .....	23
3.1.2 Les connaissances communes .....	24
3.1.2.1 <i>Nature des connaissances requises</i> .....	24
3.1.2.2 <i>Nature des processus</i> .....	25
3.1.3 La littératie.....	26
3.1.4 Synthèse .....	27
3.2 La lecture oralisée .....	28
3.2.1 La compréhension de textes oralisés.....	28
3.2.2 Le rôle de l'enseignant lors de la lecture oralisée.....	29
3.2.3 Les avantages de la lecture oralisée .....	30
3.2.4 Synthèse .....	30
3.3 La compréhension de textes littéraires.....	31
3.4 L'analyse des œuvres littéraires.....	32
3.4.1 Les bénéfices de l'imitation des auteurs experts.....	32
3.4.2 L'étude d'auteurs .....	33
3.4.3 La recherche de Lancia .....	34
3.4.4 Le discours narratif en tant que source d'emprunt littéraire .....	34
3.4.5 Les éléments littéraires dans la littérature de jeunesse.....	35
3.4.6 Synthèse .....	38
3.5 Un modèle d'instruction: une mini-leçon .....	39
3.5.1 L'apprentissage par observation .....	40
3.6 Le modèle d'écriture de Hayes et Flower .....	42
3.6.1 Les aspects en lien avec le scripteur .....	44
3.6.2 Les processus cognitifs en écriture .....	46
3.8 Synthèse .....	51
4. MÉTHODOLOGIE.....	53
4.1 Sommaire de la recherche .....	53

4.2 Démarche d'ensemble .....	53
4.2.1 Le choix des élèves.....	55
4.2.2 La recherche descriptive .....	55
4.3 Volet enseignement.....	56
4.3.1 La description de la fiche d'activité (annexe 2).....	56
4.3.2 La lecture oralisée de l'oeuvre .....	57
4.3.3 L'analyse des faits de langue .....	57
4.3.4 La modélisation.....	58
4.3.5 La mise en pratique .....	58
4.3.6 Le partage et la publication .....	59
4.3.7 Un aperçu des activités d'intervention.....	60
4.3.8 Méthode et outil de collecte de données.....	61
4.4 Volet évaluation.....	62
4.4.1 Présentation des œuvres.....	63
4.4.2 Les évaluations en lecture .....	63
4.4.2.1 <i>La description des outils d'évaluation de la compréhension</i> .....	64
4.4.2.2 <i>L'analyse des résultats</i> .....	65
4.4.3 Les évaluations en écriture.....	65
4.4.3.1 <i>La grille d'évaluation quantitative de l'écriture</i> .....	65
4.4.3.2 <i>La grille d'évaluation qualitative de l'écriture</i> .....	66
4.4.4 Deux évaluations de la motivation .....	67
4.5 Synthèse .....	67
5. ANALYSE .....	70
5.1 Description des dix séances d'intervention en classe .....	70
5.1.1 <i>Je suis Louna et je n'ai peur de rien</i> .....	71
5.1.2 <i>Les petits délices</i> .....	71
5.1.3 <i>Marcel le rêveur</i> .....	73
5.1.4 <i>Recette de fille à la sauce princesse</i> .....	74
5.1.5 <i>Frisson l'écureuil</i> .....	75
5.1.6 <i>Yayaho, le croqueur de mots</i> .....	76
5.1.7 <i>Plouf!</i> .....	77

5.1.8 <i>Léon et les expressions</i> .....	77
5.1.9 <i>Frisson l'écureuil se fait un ami</i> .....	80
5.1.10 Collection <i>Moi pas Moi aussi</i> .....	81
5.1.11 Synthèse .....	82
5.2 Analyse des prétests et post-tests .....	83
5.2.1 Les tests d'écriture.....	84
5.2.2 Les tests de lecture .....	91
5.2.3 Les tests de motivation.....	92
5.2.4 Synthèse .....	94
6. DISCUSSION.....	97
6.1 Les données en lecture et sur la motivation à écrire.....	97
6.1.1 La lecture .....	97
6.1.2 La motivation.....	98
6.2 Les données au sujet des habiletés en écriture.....	98
6.2.1 La phase d'intervention de la recherche.....	98
6.2.2 Les impacts de la recherche.....	100
6.3 Les limites de la recherche.....	103
6.4 Synthèse .....	104
7. CONCLUSION.....	106
7.1 Les emprunts littéraires spontanés.....	106
7.2 Les retombées dans le domaine de la recherche et des pratiques professionnelles .....	108
7.3 Des pistes de recherche.....	109
BIBLIOGRAPHIE.....	112



## ANNEXES

<u>Annexe 1</u> : Formulaire de consentement.....	II
<u>Annexe 2</u> : Fiche descriptive d'une activité d'écriture à la manière d'un auteur .....	V
<u>Annexe 3</u> : Les grilles d'évaluation du rappel oral.....	VII
-Grille d'analyse quantitative du récit : <i>C'est moi le plus fort</i> .....	VIII
-Grille d'analyse qualitative du récit : <i>C'est moi le plus fort</i> .....	IX
-Grille d'analyse quantitative du récit : <i>C'est moi le plus beau</i> .....	X
-Grille d'analyse qualitative du récit <sup>2</sup> <i>C'est moi le plus beau</i> .....	XI
<u>Annexe 4</u> : Les fiches descriptives des activités d'écriture .....	XII
-Première évaluation (prétest): <i>C'est moi le plus fort</i> .....	XIII
-Deuxième évaluation (post-test) : <i>C'est moi le plus beau</i> .....	XVI
<u>Annexe 5</u> : les grilles d'évaluation de l'écriture.....	XIX
-Grille d'évaluation quantitative de l'écriture <i>C'est moi le plus fort</i> .....	XX
-Grille d'évaluation qualitative de l'écriture <i>C'est moi le plus fort</i> .....	XXI
-Grille d'évaluation quantitative de l'écriture <i>C'est moi le plus beau</i> .....	XXI
-Grille d'évaluation qualitative de l'écriture <i>C'est moi le plus beau</i> .....	XXII
<u>Annexe 6</u> : Grille d'évaluation de la motivation à l'écrit .....	XXIII
<u>Annexe 7</u> : Fiche descriptive de la première activité d'intervention <i>Je suis Louna et je n'ai peur de rien</i> .....	XXXVI
<u>Annexe 8</u> : Fiche descriptive de la deuxième activité d'intervention <i>Les petits délices</i> .....	XXXIX
<u>Annexe 9</u> : Fiche descriptive de la troisième activité d'intervention <i>Marcel le rêveur</i> ....	XLII
<u>Annexe 10</u> : Fiche descriptive de la quatrième activité d'intervention <i>Recette de fille à la sauce princesse</i> .....	XLVIII
<u>Annexe 11</u> : Fiche descriptive de la cinquième activité d'intervention <i>Frisson l'écureuil</i> .....	LVII

<u>Annexe 12</u> : Fiche descriptive de la sixième activité d'intervention <i>Yayaho le croqueur de mots</i> .....	LXI
<u>Annexe 13</u> : Fiche descriptive de la septième activité d'intervention <i>Plouf!</i> .....	LXVII
<u>Annexe 14</u> : Fiche descriptive de la huitième activité d'intervention <i>Léon et les expressions</i> .....	LXXIII
<u>Annexe 15</u> : Fiche descriptive de la neuvième activité d'intervention <i>Frisson l'écureuil se fait un ami</i> .....	LXXVIII
<u>Annexe 16</u> : Fiche descriptive de la dixième activité d'intervention <i>Moi pas Moi aussi avec Mario Ramos</i> .....	LXXXII
<u>Annexe 17</u> : Résultats des tests d'écriture .....	LXXXVI
<u>Annexe 18</u> : Résultats de la variété lexicale .....	XC
<u>Annexe 19</u> : Résultats des tests de lecture .....	XCV
<u>Annexe 20</u> : Résultats des tests de motivation .....	XCVII

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau I : Éléments littéraires en lien avec l'utilisation ou l'appréciation d'un texte ...	36
Tableau II: Éléments d'utilisation de la structure des textes .....	37
Tableau III : Éléments de cohérence des textes .....	37
Tableau IV : Éléments en lien avec les six traits de l'écriture .....	37
Tableau V : Les processus cognitifs en écriture.....	46
Tableau VI : Calendrier de la recherche.....	54
Tableau VII : Un aperçu des dix interventions élaborées .....	60
Tableau VIII : Moyennes des traits de l'écriture sur 12.....	84
Tableau IX : Moyennes obtenues pour les conventions linguistiques.....	89
Tableau X : Moyennes de variété lexicale pour 5 classes de mots .....	90
Tableau XI : Moyennes du prétest et du post-test.....	91
Tableau XII : Nombre d'éléments mentionnés par les élèves.....	91
Tableau XIII : Moyennes des élèves pour chaque catégorie de question .....	93
Tableau XIV: Les emprunts présents dans les textes des élèves.....	107

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Traduction libre du modèle de Weaver (2002, p.326) développé par Pearson et Gallagher (1983).....	40
Figure 2 : Traduction libre du modèle d'Hayes et Flower (2004, p.1402) .....	43
Figure 3 : Traduction libre du modèle du développement de l'écriture dans les niveaux primaires (Berninger et Swanson, 1994) .....	50
Figure 4 : Extrait du livre d'un élève à la manière d'Annie Groovie.....	79
Figure 5 : Photo de la vitrine littéraire de Mélanie Watt.....	81
Figures 6 : Progression d'une élève faible .....	86
Figures 7 : Progression d'une élève forte .....	87
Figure 8 : Exemple de pointage donné pour la question 26.....	93
Figure 9 : Extrait d'une série de textes sur différents métiers .....	103

## **INTRODUCTION**

## 1. INTRODUCTION

Comme le précise Saint-Laurent (2002), «écrire est une tâche complexe et très exigeante sur le plan cognitif» (p.223). L'enseignement-apprentissage de cette compétence est préoccupant pour de nombreux didacticiens et enseignants, qui recherchent constamment les meilleurs moyens et outils afin de favoriser la réussite pour tous. Saint-Laurent (2002) fait mention de tendances actuelles importantes, mais non nouvelles, qui favorisent les interventions dans les classes. Parmi celles-ci, on retrouve la mise en place d'expériences d'écriture authentiques et signifiantes, ainsi que les interactions entre la lecture et l'écriture qui permettent l'acquisition et le transfert de connaissances.

Par sa variété et sa richesse, la littérature de jeunesse offre l'avantage de fournir un contexte d'apprentissage signifiant et motivant pour les élèves. Elle constitue un outil de travail tout indiqué pour enseigner l'écriture et mettre les élèves en contact avec une langue soutenue et des auteurs experts. Hébert l'exprime bien par ses propos : «On peut prendre le temps de s'arrêter pour savourer le style, l'art d'un auteur, sa manière d'écrire.» (Hébert, 2006, p.90)

Notre projet de recherche concerne, de façon générale, la production de textes chez les élèves du premier cycle du primaire. Puisque l'écriture à la manière d'un auteur est un dispositif d'écriture novateur peu répandu dans les classes, nous avons choisi de nous y intéresser. Afin d'évaluer l'appropriation des savoirs et savoir-faire des élèves dans la production de textes littéraires cohérents, nous décrivons des activités d'enseignement/apprentissage d'écriture à la manière d'un auteur mises en place dans une classe de 2<sup>e</sup> année du primaire par l'enseignante-chercheuse. Nous analyserons également les résultats aux tests réalisés avant et après la phase d'enseignement. Nous pourrions donc cerner l'impact de l'imitation d'œuvres littéraires sur le développement des habiletés en écriture des élèves ainsi qu'au niveau de la compréhension en lecture et de la motivation à écrire.

## **PROBLÉMATIQUE**

## 2. PROBLÉMATIQUE

Étant donné que cette recherche porte sur les pratiques d'enseignement de l'écriture au primaire en contexte québécois, nous explorerons d'abord cette compétence en nous appuyant sur les recommandations du programme du MELS<sup>1</sup>, dans la mesure où il s'agit là des prescriptions fournies aux enseignants pour orienter leur pratique, ainsi que sur des publications relatives aux pratiques d'enseignement de l'écriture. Ensuite, nous établirons les liens qui unissent l'écriture à la lecture en abordant par le fait même la littérature de jeunesse, médium par lequel les élèves peuvent s'imprégner des styles d'auteurs.

### 2.1 L'écriture

*«La langue doit servir à élever, à consolider nos liens humains, à faire frémir et rire»*

*(Nadon, 2007, p.83)*

#### 2.1.1 L'approche de la compétence «écrire des textes variés» dans le programme de formation de l'école québécoise

La venue du nouveau programme de formation de l'école québécoise en 2001 devait entraîner certaines modifications des perceptions quant à l'enseignement du français langue maternelle au primaire. En effet, le MELS précise que « bien que chacune des compétences conserve sa spécificité, c'est surtout en interrelation les unes avec les autres qu'elles se développent ». (MELS, 2006, p.73). Ainsi, l'interdépendance des compétences «lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires » (MELS, 2006, p.73) se manifeste plus particulièrement lors de situations d'apprentissage par projet. Le MELS insiste aussi sur l'aménagement d'un environnement de classe stimulant à l'intérieur duquel les livres occupent une place centrale. Cette perspective nous amènera à développer, dans la troisième partie de cette problématique, les liens qui unissent la littérature de jeunesse et l'écriture. En ce qui a trait à la compétence «Lire des textes variés», plusieurs articles professionnels font mention de changements survenus dans les approches enseignantes. L'article publié par

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport



Montésinos-Gelet, Dupin de St-André et Noël (2008) fait notamment état d'un projet de classe ancré dans la littérature de jeunesse. L'enseignante témoigne de la mise en place d'un réseau littéraire pour étudier les personnages royaux. Plusieurs autres projets littéraires ont ainsi été réalisés dans des classes du primaire. Certains d'entre eux intègrent la compétence «Écrire des textes variés», mais il semblerait que les changements véhiculés par la réforme du MELS soient moins visibles dans les milieux scolaires que ceux concernant la compétence «Lire des textes variés». Nadon (2007) explique cette situation par le fait que les enseignants semblent reproduire «les habitudes pédagogiques des générations précédentes» (Nadon, 2007, p.x). D'où l'intérêt de mener une recherche qui concerne la compétence «Écrire des textes variés».

Le programme du ministère de l'éducation divise cette compétence en cinq composantes à développer chez l'enfant : «Explorer la variété des ressources de la langue écrite, exploiter l'écriture à diverses fins, utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture, évaluer sa démarche d'écriture en vue de l'améliorer et recourir à son bagage de connaissances et d'expérience» (MELS, 2006, p. 78). La problématique posée par cette recherche touchera à toutes ces composantes, mais s'intéressera plus particulièrement à la diversité des ressources de la langue écrite par le recours aux expériences littéraires et à l'analyse de textes sources.

En se référant aux savoirs essentiels en lien avec ces composantes ainsi qu'aux critères d'évaluation de la compétence écrire, on peut noter que le programme met l'accent sur les stratégies (planification, mise en texte, révision, correction, évaluation), les techniques d'écriture (calligraphie, mise en page, outils de correction) ainsi que sur les connaissances liées à la phrase (orthographe, ponctuation, conjugaison, accords grammaticaux, syntaxe).

Au regard de ce contenu, nous pouvons observer que la place accordée au développement de «l'art de l'écriture»<sup>2</sup> chez les jeunes scripteurs n'est pas traduite en

---

<sup>2</sup> «L'art de l'écriture» concerne tout ce qui relève de la textualité de l'écriture sans se focaliser sur le respect des normes de la langue écrite.

termes de compétence et de critères à évaluer. Ce constat pourrait expliquer la difficulté des enseignants à créer des situations d'apprentissage qui permettent l'exploitation de cette notion. La dimension de «l'art de l'écriture» revêt une grande importance dans le développement d'un auteur compétent. On peut y inclure des habiletés telles que *débuter de façon plus originale une histoire, introduire des phrases répétitives pour créer un effet, développer des descriptions élaborées de personnages ou encore rédiger une fin surprenante*. Plusieurs auteurs (Tauveron, Fletcher, Graves) se sont intéressés à «l'art de l'écriture» ou «author's craft», en montrant que son apprentissage permet d'atteindre une qualité de texte supérieure et plus riche. Devanne (2006) mentionne que les projets d'écriture qui ont le plus de sens, et qui sont, de ce fait, motivants pour les élèves, sont ceux qui convoquent et intègrent tous les aspects de la langue écrite, que ce soit les composantes textuelles, grammaticales ou narratives, donc l'art de l'écriture.

Puisque nous nous intéressons à l'apprentissage des habiletés en écriture et plus précisément à la dimension artistique qui touche «l'art de l'écriture», il serait maintenant pertinent d'analyser les pratiques enseignantes en cours actuellement.

### 2.1.2 L'approche traditionnelle de l'écriture utilisée dans les milieux scolaires

Christine Barré-De Miniac (2006) soutient que la lecture est plus souvent priorisée par rapport à l'écriture. Les pratiques enseignantes auraient donc davantage évolué en lecture qu'en écriture. Cette observation semble se révéler véridique si l'on se fie à l'enseignement traditionnel de l'écriture qui est encore dominant dans les classes primaires aujourd'hui. Nous ne pouvons toutefois pas soutenir cette observation avec des données de recherche sur les pratiques enseignantes d'écriture dans les classes primaires au Québec dans la mesure où elles font encore cruellement défaut. Des innovations pédagogiques voient certainement le jour en lien avec les recherches scientifiques, mais les séances d'écriture traditionnelles occupent encore une place dans la pratique actuelle. Nadon (2007) en fait mention lorsqu'il soulève que «l'écriture scolaire n'a à peu près rien à voir avec l'écriture qui se pratique à l'extérieur de l'école» (p.6). En effet, il soutient que l'écriture scolaire persiste parce qu'elle fait partie de la tradition, l'enseignant reproduit ce qu'il a vécu. Les situations d'écriture proposées dans les classes du primaire possèdent

souvent les caractéristiques suivantes : le sujet et le nombre de mots sont imposés par l'enseignant, la révision du contenu est axée sur l'orthographe, le destinataire est l'enseignant et il y a rarement une publication. Les particularités de ces tâches scolaires contrastent avec l'écriture en-dehors de ce contexte où l'auteur fait ses propres choix et écrit avec l'objectif d'être lu et parfois publié. Tous les traits<sup>3</sup> de l'écriture deviennent ainsi essentiels à la maîtrise de l'art : enrichir et organiser les idées, développer la fluidité et la voix de l'auteur, faire des choix lexicaux spécifiques et accrocheurs et finalement respecter les conventions. L'orthographe n'est désormais plus la seule facette prise en considération dans l'acte d'écrire. Dans le cadre de ce projet de recherche, les tâches d'écriture à la manière d'un auteur toucheront à tous les traits de l'écriture, afin que les élèves développent les compétences d'un vrai auteur. Même si le sujet sera proposé, les scripteurs auront un destinataire cible et une contrainte de publication qui nécessitera une révision et correction du texte écrit.

Selon Schneuwly (2002), les dispositifs d'enseignement seraient influencés par des facteurs internes et externes. Les facteurs internes sont conditionnés par le passé de l'enseignant et son expérience avec l'écriture en tant qu'élève. Ce qui pourrait expliquer en partie la présence de la tradition en classe. Sa mise en place suppose la réalisation d'une tâche d'écriture dont les paramètres sont établis par l'enseignant : le sujet, le genre, la longueur du texte, le temps accordé et la grille de correction. Le texte produit est ensuite remis à l'enseignant qui en fait l'évaluation en intervenant principalement sur la maîtrise de la langue. Les résultats d'une recherche-action menée par Fijalkow (2006) dans des écoles françaises viennent appuyer ces propos. En effet, il mentionne que les aspects de la langue écrite seraient enseignés séparément, s'appuyant sur le fait que l'enfant pourrait ensuite les combiner lors de productions de texte. L'enseignant explique, l'élève écrit et l'enseignant corrige. Comme le mentionnent Chabanne et Bucheton (2002), ces pratiques peuvent développer chez l'élève le sentiment qu'écrire correspond à ne pas faire de faute et à respecter les règles. Et ainsi altérer, fort probablement, le plaisir d'écrire.

---

<sup>3</sup> Dans ce mémoire, nous ferons référence aux traits de l'écriture en tant que composantes de l'écriture. L'analyse de travaux d'écriture d'élèves a permis de cibler les caractéristiques les plus prometteuses et d'ainsi diviser l'écrit en six facettes inséparables. (Saada, 2010, p.XII).

### 2.1.3 La perspective des didacticiens

Aujourd'hui, les recherches en didactique favorisent des séances d'écriture sociales qui précèdent la tâche individuelle et qui permettent de développer des savoir-faire et des savoirs procéduraux avec l'aide de l'enseignant et des pairs. Les occasions d'apprendre devraient être complexes et interactives. Selon Chabanne et Bucheton (2002, p.34), «Écrire, c'est d'abord mettre au travail un contenu symbolique inséparable d'une forme sémiotique pour agir dans une situation». C'est-à-dire que l'enfant met en relation ses idées, ses connaissances et ses souvenirs en vue d'imaginer une histoire ou tout autre genre de texte. Il manipule les mécanismes de la langue, organise le contenu de son texte, et le fait évoluer à travers un processus rédactionnel pour communiquer un message et des émotions ressenties. La production de texte intègre donc tous les aspects de la langue.

L'intérêt de la recherche sur «l'art de l'écriture» prend ici tout son sens. Dans sa préoccupation de produire un texte captivant pour son lecteur, l'auteur doit développer la dimension artistique de celui-ci. Pour ce faire, l'apprentissage des aspects stylistiques qui exploitent la beauté de la langue devient une nécessité. L'écriture est une activité sociale, car on écrit pour être lu. Cette citation de Chabanne et Bucheton (2002, p.43) exprime joliment cette idée : «On devient auteur pour et par les autres».

Les didacticiens s'entendent sur le fait que pour favoriser le développement de l'élève-auteur, il est nécessaire de mettre en place des périodes d'écriture fréquentes et de qualité. Certains auteurs tels que Nadon (2007), Rickards et Hawes (2006) suggèrent la mise en place de mini-leçons qui servent à étayer un aspect de l'écriture. Dorn et Soffos (2001) définissent ces dernières comme des leçons explicites<sup>4</sup> au cours desquelles l'enseignant modélise une habileté ou une stratégie. Celles-ci peuvent concerner l'organisation du travail, les conventions d'écriture ou encore l'art de l'écriture. Tel que le mentionnent Chabanne et Bucheton (2002), l'étayage, c'est-à-dire le soutien de

---

<sup>4</sup> Dans l'enseignement explicite, le professeur orchestre une situation d'apprentissage significative pour l'élève et lui offre un soutien maximal au départ pour ensuite le diminuer. Le développement de l'autonomie de l'élève est une visée importante (Giasson, 1990, p.28).

l'enseignant, est au cœur de l'enseignement. Il permet d'engager les étudiants dans une tâche, de les soutenir ou encore de la démontrer. L'enseignant qui souhaite accompagner ses élèves dans l'appropriation des caractéristiques d'une bonne écriture se doit de leur proposer des exemples éclairants. Nous affirmons que la littérature de jeunesse contient des ressources riches, susceptibles de soutenir les élèves dans leurs apprentissages de «l'art de l'écriture» par la découverte de styles d'auteurs. Dans la partie suivante, nous nous intéresserons donc aux relations entre la lecture et l'écriture, dans l'objectif de définir les conditions qui favorisent le développement de l'élève scripteur.

## **2.2 Les relations entre la lecture et l'écriture**

*«Qui écrit a lu. Écrire, dans ce sens, c'est lire sans discontinuer et lire plus fondamentalement que donner à lire (p.110)» (Quignard, 1990).*

Depuis les années quatre-vingt et plus particulièrement les années quatre-vingt-dix, les relations lecture-écriture font l'objet d'un intérêt dans les milieux scolaires et scientifiques. On postule qu'une interaction active aurait des répercussions positives sur les apprentissages de l'élève. Devanne (2006a) soutient cette affirmation lorsqu'il porte à notre attention que la mise en place de dispositifs d'apprentissage qui combinent écriture et lecture s'avère la meilleure façon de développer des sujets culturels articulés et compétents. Nous nous pencherons d'abord sur les conditions de mise en place de ce transfert de la lecture vers l'écriture, qui contrairement à ce que l'on pourrait croire, ne se réalise pas de façon spontanée.

### 2.2.1 Des expériences de lecture profitables à l'écriture

Selon Tauveron (2005, p.12), «L'interaction lecture/écriture suppose la durée, la constance et la multiplicité des expériences de lecture». L'analyse de cette citation nous amène à nous intéresser à la mise en place de dispositifs d'apprentissage en classe. Ceux-ci doivent s'inscrire au cœur de routines régulières de lecture et d'écriture d'une durée suffisamment longue pour que s'opère la construction de savoirs. Par leur fréquence, les moments de lecture offrent diverses possibilités d'enseignement-apprentissage d'habiletés

de compréhension et d'interprétation. L'interaction suppose la mise en place de situations d'observation des caractéristiques des textes dans des contextes variés et l'orchestration d'une double expérience lecture-écriture touchant des genres similaires. Dans le programme de formation de l'école québécoise, le MELS fait état de l'influence des pratiques de lecture sur les écrits des élèves (p.73) sans toutefois détailler les conditions de mise en place d'un tel transfert. Nous expliciterons donc certaines de ces conditions dans la section suivante.

### 2.2.2 La compréhension en lecture en vue d'un transfert vers l'écriture

Selon Tauveron (2005), le passage d'une lecture littéraire à une écriture littéraire ne se fait pas directement. Il faut que l'élève ait la chance de s'imprégner totalement, c'est-à-dire d'analyser les œuvres lues avec le soutien et l'étayage de l'enseignant et ainsi de les comprendre, d'y réagir, de les apprécier et de les interpréter. Morin et Montésinos-Gelet (2007) affirment que les élèves doivent d'abord comprendre un texte avant de prendre appui sur lui. Ils doivent avoir automatisé les mécanismes de lecture et être capables de faire des inférences s'ils veulent parvenir au sens du discours. L'écriture littéraire suppose la lecture, donc elle implique aussi que soit facilitée la compréhension afin que l'élève puisse résoudre des problèmes en cours de lecture.

Le développement d'une posture de lecteur implique une participation active de l'élève qui construit le sens du texte lu. Une interaction entre le lecteur, le texte et le contexte social s'établit. En effet, le lecteur s'appuie sur ses connaissances antérieures pour interpréter des écrits. Selon Vanderdorpe (1992), lorsque le lecteur interprète, il établit des relations conscientes entre les données du texte pour en extraire le sens. Comme le soulèvent Morin et Montésinos-Gelet (2007, p.14), des lectures réfléchies peuvent servir de «tremplin vers l'écriture» et, de cette manière, conduire à l'élaboration de nouveaux textes.

Nous venons d'expliquer que le transfert de la lecture littéraire vers l'écriture littéraire ne peut se réaliser que si l'élève déploie un effort intellectuel pour mettre en relation les éléments du texte lu en vue de se l'approprier. Ainsi, son exploration l'incitera à vouloir

créer à son tour des «aires de jeu» (Touveron et Sève, 2005, p.22) pour d'autres lecteurs. Dans la partie suivante, il sera question de dispositifs exploitant ce transfert.

### 2.2.3 Des exemples de mise en place de dispositifs d'apprentissage liant la lecture et l'écriture

Tandis que le MELS considère surtout la lecture comme source de documentation pour la rédaction de textes, plusieurs auteurs se sont intéressés à d'autres dispositifs liant la lecture et l'écriture.

Selon Reuter (1996), les lectures peuvent supporter les écrits principalement avant et pendant que ceux-ci se réalisent. Ainsi, il élabore quelques modalités d'association lecture-écriture. Lire peut donner le goût d'écrire, présenter des techniques pour la production de textes, modifier certaines représentations des élèves en analysant des écrits originaux, amener les scripteurs à adopter une posture de lecteur en vue de clarifier la réception de leur futur écrit ou encore fournir des références en cours de rédaction.

Quant à Devanne (2006b), il affirme que les pratiques enseignantes d'aujourd'hui proposent principalement les activités d'écriture comme prolongement de lecture en vue d'évaluer la compréhension des élèves. Les écrits intermédiaires comme les ont élaborés Chabanne et Bucheton (2002) renvoient à cette conception. Ceux-ci impliquent une écriture réflexive et permettent de construire le sens du texte lu. Touveron (2002) les surnomme, quant à elle, «les écrits de travail». Quelques exemples de ceux-ci pourraient se manifester sous la forme de résumés de lecture, de textes servant au partage des interprétations ou encore à l'expression du souvenir de lecture.

Devanne (2006b) manifeste un souci de maximiser les liens entre la lecture et l'écriture autrement que pour approfondir la compréhension de texte de l'élève. Il insiste sur l'importance de proposer des situations d'écriture authentiques, et considère les projets d'écriture comme un moyen privilégié pour le développement d'interactions fécondes entre lecture et écriture. Ces projets ont comme avantage de plonger l'élève, sujet culturel, dans des actes de lecture authentiques. Sa démarche s'inscrit dans un travail en

réseau sur des œuvres sélectionnées. Les élèves développent leur culture littéraire et observent les techniques d'écriture d'auteurs au fil de leurs lectures. Ils apprennent à caractériser leurs personnages dans les récits, à élaborer des scénarios d'histoire ou encore à préciser leur vocabulaire. Les savoirs construits en cours de lecture serviront ultérieurement aux élèves dans leur production d'écrits. Les auteurs qu'ils fréquentent et les œuvres qu'ils découvrent sont les points d'ancrage pour s'en inspirer dans le sens d'en prendre les idées.

L'interrelation décrite par Devanne (2006) prend appui dans les lectures qui servent à observer les caractéristiques d'une langue riche et du fonctionnement des textes pour pouvoir ensuite les intégrer dans des écrits personnels. Ces propos de Devanne ne reposent toutefois pas sur une recherche empirique, bien qu'ils soient hautement inspirants et il serait souhaitable de conduire une telle recherche pour les valider.

Tel que le précisent Fletcher et Portalupi (1998), nous ne pouvons pas explorer les pratiques qui amènent les élèves à écrire à la manière d'un auteur sans explorer la littérature de jeunesse. Les textes que les élèves produiront seront aussi bons que la littérature qui sous-tend l'environnement de la classe<sup>5</sup>. Fletcher précise qu'il ne s'agit pas seulement d'exposer les élèves aux meilleurs textes d'auteur, mais d'analyser spécifiquement avec un langage précis les éléments narratifs des œuvres. Les six traits qui caractérisent une écriture efficace, selon Olness (2005,) peuvent d'ailleurs servir d'assise à cette analyse dans le but de créer un rapprochement entre la lecture et l'écriture. Ces traits incluent les éléments suivants : trouver des bonnes idées et des détails, organiser les idées, enrichir sa voix d'auteur, choisir les bons mots, maîtriser la fluidité et le rythme et respecter les conventions linguistiques.

Dans la prochaine section, nous aborderons le sujet de la littérature de jeunesse afin de souligner la place fondamentale qu'elle peut occuper dans l'enseignement de l'écriture chez les scripteurs du premier cycle du primaire.

---

<sup>5</sup> «The writing you get out of your students can only be as good as the classroom literature that surrounds and sustains it.» (Fletcher, 1998 p.10)



## 2.3 La littérature de jeunesse

*«Si l'imagination est le véhicule qui roule sur tous les terrains littéraires, l'analyse est son mécanicien.» Joey Cornu<sup>6</sup>*

Pasa (2006) souligne que la littérature de jeunesse propose des écrits authentiques et qu'elle provoque le plaisir et le divertissement. Son étude peut être considérée comme une nouvelle tendance, au primaire, dans le monde de la recherche. Dans le cadre de cette recherche, nous nous reposerons sur la définition de la littérature proposée par Gervais (1997) qui considère que celle-ci «englobe tous les aspects de la production écrite pour la jeunesse : de la fiction à l'information, de la bande dessinée au poème en passant par un large éventail de genres comme les livres dont vous êtes le héros ou les périodiques pour la jeunesse» (Gervais, 1997, p.33).

### 2.3.1 La place de la littérature de jeunesse dans les classes francophones du Québec aujourd'hui

Avec la venue de la réforme scolaire au Québec en 2001, une nouvelle compétence «apprécier des œuvres littéraires» a fait son entrée dans l'enseignement primaire. Selon le MELS (p.72), la fréquentation d'œuvres littéraires est très importante, parce qu'elle permet à l'élève de développer sa culture littéraire, son identité personnelle et lui offre des occasions privilégiées d'écrire, d'enrichir sa langue, d'échanger, d'apprendre, de se questionner et de se détendre. Par ce contact riche avec la littérature de jeunesse, l'élève se construit un réseau de repères et de connaissances qui s'enrichit au fil de ses expériences et de ses échanges. C'est par la découverte d'auteurs et d'illustrateurs, de genres, de styles et de thèmes variés, qu'il apprend à critiquer les œuvres et à justifier ses appréciations.

L'appréciation des œuvres littéraires entre en relation avec chacune des autres sphères de l'enseignement du français langue maternelle. Le programme semble donc donner une place importante aux livres de jeunesse sans toutefois proposer le recours aux œuvres pour en imiter les styles d'auteur. Ce changement dans l'enseignement n'a

---

<sup>6</sup> [www.joeycornuediteur.com](http://www.joeycornuediteur.com)

toutefois pas occasionné, dans toutes les institutions, des modifications dans la formation des maîtres au primaire, car, à notre connaissance, aucun cours obligatoire ne prépare les futurs enseignants à sélectionner, analyser et apprécier la littérature de jeunesse. Peut-être est-ce ce qui explique qu'elle ne soit pas encore utilisée fréquemment comme outil d'enseignement? Contrairement à ce qui se fait en France et aux États-Unis, le MELS ne diffuse pas de liste officielle d'œuvres littéraires à exploiter dans les écoles québécoises, quoique la sélection proposée sur leur site internet *Livres ouverts*<sup>7</sup> permette d'en dégager une. Néanmoins, certaines commissions scolaires ont eu l'initiative d'instaurer des projets pour encourager la lecture dans les écoles. Par exemple, Madame Juneau de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys est responsable du projet *la boîte de lecture* qui permet aux élèves de découvrir chaque année une nouvelle sélection de livres jeunesse.

Selon une enquête sur la lecture menée dans des classes du primaire par Jocelyne Giasson et Lise Saint-Laurent en 1999 «Les livres (à l'exception des manuels) seraient absents de près de la moitié des classes» (p. 209). Les chercheuses mentionnent d'ailleurs que les propositions didactiques concernant l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe ne pourront être expérimentées que s'il y a mise en place d'un environnement qui encourage la lecture. Dans la mesure où cette recension de données a été réalisée en 1999, elle soulève un questionnement quant à la présence en classe de la littérature de jeunesse aujourd'hui. Puisque notre intérêt de recherche concerne surtout l'utilisation de la littérature de jeunesse au service de l'écrit, cet aspect sera traité dans la section suivante.

### 2.3.2 La littérature de jeunesse pour approcher l'écrit

Les résultats de la recherche de Fijalkow (1999) réalisée dans des écoles françaises montrent que parmi les 46% d'enseignants qui ont recours au livre de jeunesse en début d'année, l'utilisation du livre à des fins d'écriture représente seulement 13% des activités vécues en salle de classe. Celles-ci ne sont toutefois pas détaillées, puisque les auteurs s'intéressaient surtout aux activités de lecture.

---

<sup>7</sup> [http://www.livresouverts.qc.ca/index\\_V3.php](http://www.livresouverts.qc.ca/index_V3.php)

Aujourd'hui, d'autres recherches de Morin et Montésinos-Gelet (2007) confirment que l'utilisation de la littérature de jeunesse pour enseigner et développer les habiletés d'écriture des élèves est encore peu répandue. Par contre, ces mêmes auteures affirment, à la suite de leur projet de recherche *Approcher l'écrit à pas de loup*, que «les enseignants sont ouverts à l'utilisation du livre pour la jeunesse dans leur classe (p.54)».

Travailler l'écriture à partir de la littérature de jeunesse ne signifie pas seulement placer les élèves dans un environnement riche en œuvres, mais aussi les analyser, avec le support de l'enseignant, en profondeur en vue de faire ressortir les particularités de la langue utilisée par les auteurs. Il revient à l'enseignant d'explicitement les procédés narratifs et stylistiques mis en place par l'auteur. «C'est en fréquentant des textes de types variés et, surtout, en portant attention à leur langue particulière que le scripteur se familiarise avec leurs spécificités» (p.11, Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Ainsi, au terme d'activités d'observation orchestrées par l'enseignant, le jeune auteur apprend à différencier les types de textes et peut, par conséquent, en reproduire à son tour. Pour Devanne (1993), le développement d'une culture littéraire par l'enracinement dans des textes littéraires favorise la mise en place de références sur lesquelles s'appuient les élèves en cours de production de textes.

Comme nous venons de le démontrer, l'enseignement de l'écriture par l'étude de la littérature de jeunesse demeure une pratique innovante. Ce dispositif d'enseignement/apprentissage est particulièrement approprié à exploiter avec les élèves du premier cycle. Il permet d'ailleurs de travailler toutes les finalités de la littérature de jeunesse (psychoaffective, esthétique-culturelle, sociale et philosophique), mais plus particulièrement celle de l'ordre cognitivo-langagier. En effet, selon Richard (2006), les élèves peuvent développer leurs compétences et connaissances sur la langue et les textes afin de les réutiliser en situations d'écriture. Il devient donc essentiel de faire des choix éclairés d'œuvres qui permettent d'atteindre cette finalité. Dans la prochaine partie, il sera donc question des qualités de la littérature de jeunesse qui en font un bon choix pour susciter des productions écrites.

### 2.3.3 Les avantages de la littérature de jeunesse comme source de référence

Par leur multiplicité de genres et de thèmes, les albums de littérature de jeunesse s'avèrent un outil d'apprentissage à privilégier dans les classes. Nous pouvons y puiser toutes les particularités de la langue à enseigner, à condition de bien prendre le temps de rechercher dans les livres les exemples éclairants et inspirants pour les élèves. Tel que l'expriment Morin et Montesinos-Gelet (2007), «Pour progresser dans la maîtrise de la langue écrite, l'apprenti a besoin de fréquenter une langue riche et nuancée. [...] La littérature de jeunesse est une source pour trouver cette langue écrite riche et nuancée. (p.5)». (Morin et Montesinos-Gelet, 2007).

Il revient donc aux enseignants de choisir des œuvres littéraires et des auteurs en fonction des qualités de l'écriture et des techniques à enseigner aux élèves. La littérature renferme un univers d'exemples et de possibilités qui ne demande qu'à être exploré. On ne peut que s'émerveiller devant les plumes d'auteur qui nous touchent. Comme l'affirme Nadon (2007), «les élèves apprennent en côtoyant les meilleurs, point» (Nadon, 2007, p.57).

Une multitude de livres peuvent ainsi s'inscrire au cœur d'un enseignement joignant l'écriture à la lecture. La sélection de ceux-ci en fonction de critères de qualité revêt une grande importance. Une fois que les élèves ont baigné dans un environnement littéraire et ont développé un regard esthétique, le passage à l'écriture constitue la prochaine étape qui rend possible le transfert des savoirs construits. Dans la dernière partie de cette problématique, il sera question du sujet central de cette recherche à savoir l'écriture «à la manière de».

## 2.4 L'écriture à la manière de

*«Réfléchir à la parole des autres, c'est d'abord la reformuler»*

*(Chabanne et Bucheton, 2002 p.10).*

La définition de l'écriture à la manière d'un auteur se rapproche de cette citation de Chabanne et Bucheton en ce sens qu'elle implique la reprise d'un texte source avec l'objectif de le transformer. Cette transformation est malgré tout partielle, car les aspects stylistiques doivent être respectés si l'on veut parler d'écriture à la manière d'un auteur. Comme l'écrit Devanne, (2006) «Écrire, c'est reprendre, transformer, et ainsi se réapproprier des textes préexistants, c'est réécrire». (Devanne, 2006a p.74). Nous aborderons, dans un premier temps, la mécanique de ce type d'écriture afin d'en expliciter les composantes.

### 2.4.1 La mécanique de l'écriture à la manière d'un auteur

L'écriture à la manière d'un auteur vise à observer et à analyser une œuvre littéraire dans le but de l'imiter. Cette habileté est en lien avec la compétence transversale du programme du MELS «exercer son jugement critique». Le jeune auteur construit consciemment des savoirs qu'il pourra ensuite opérationnaliser dans le transfert de la lecture à l'écriture. Tauveron (2005) convie à l'écriture par imitation guidée qu'elle nomme «pastiche»<sup>8</sup> : «c'est l'imitation au plus près du texte source. C'est avant tout le style qui est l'objet de l'imitation». (Tauveron, 2002 p.60). Il s'avère donc nécessaire de dégager les caractéristiques du texte source étudié, afin de se le réapproprier et de réaliser une écriture personnelle. Cette nouvelle vision a remplacé la simple imitation-imprégnation pour faire place à «l'analyse critique visant à repérer des techniques explicitables et transférables dans l'écriture» (Reuter 1996, p.65). Celle-ci implique, par le fait même, un rapport à la culture littéraire qui place le lecteur dans une position d'appropriation-observation plutôt que d'une singulière admiration. Ainsi, lire aide à écrire.

---

<sup>8</sup> Dans le cadre de ce projet de recherche, le terme «écriture à la manière d'un auteur» sera utilisé en remplacement de «pastiche», puisqu'il est davantage significatif pour les élèves du primaire.

Comme nous venons de l'explicitier, l'écriture à la manière d'un auteur convie, dans l'activité d'enseignement-apprentissage, à une lecture préalable à la production écrite. Cette lecture est suivie d'une analyse, orchestrée par l'enseignant, permettant de repérer les aspects narratifs et stylistiques de l'œuvre en vue de les imiter. Le caractère innovant de l'écriture à la manière d'un auteur vient du fait que cette approche est peu utilisée dans les classes du primaire avec des œuvres de littérature de jeunesse.

#### 2.4.2 Différence entre aspects narratifs et stylistiques

Selon Gagnon, Perrault et Maisonneuve (2007), les procédés d'écriture employés par les auteurs apportent des nuances de sens que les lecteurs doivent repérer afin de comprendre les effets produits. Ils sont des moyens d'expression et parmi ceux-ci se retrouvent les procédés stylistiques. Ces derniers sont les outils et les techniques du langage que l'auteur manipule afin d'enrichir et d'éclairer le sens d'un texte.<sup>9</sup> La métaphore, la comparaison, la répétition, l'ironie et la personnification sont des exemples de ceux-ci. Les figures de style peuvent ne se retrouver que dans une partie de l'histoire, contrairement aux éléments narratifs qui touchent toute l'organisation du discours. Ceux-ci consistent en différentes manières d'organiser et de développer l'histoire racontée par le narrateur. Parmi ses composantes, on retrouve l'intrigue, l'espace, le temps et les personnages.

Autant les aspects stylistiques que narratifs peuvent être convoqués par l'écriture à la manière d'un auteur, car ils donnent une couleur unique à son œuvre. Afin de faciliter la réappropriation par les élèves des œuvres littéraires, certains blocages nécessitent d'être éliminés pour ouvrir la voie aux emprunts.

---

<sup>9</sup> Reformulation tirée du site [http://udleditions.cast.org/craft\\_intro.html](http://udleditions.cast.org/craft_intro.html)

«Our Literary Devices are alliteration, personification, simile, metaphor, allusion, irony, and parallel structure. These are some of the techniques authors use to convey meaning.»

### 2.4.3 Surmonter les représentations

Selon Tauveron (2005), un obstacle plus particulièrement pourrait entraîner une résistance lors de la mise en place de dispositifs d'écriture à la manière d'un auteur. En effet, la perception de l'écriture, chez les apprenants, en tant que convention originale nuit à un recours aux lectures comme moyen d'enrichir leurs écrits. Selon Tauveron (2002), «les enfants se représentent l'écriture comme une création *ex nihilo*, et condamnent *a priori* (effet d'une injonction scolaire) l'idée même d'emprunt ou de copie, qui leur apparaît comme un acte délictueux». (Tauveron, 2002 p.62).

Afin d'enrayer cette fausse représentation de l'écriture, l'enseignant peut avoir recours aux réseaux hypertextuels. Ces dispositifs conduisent les élèves à comparer des œuvres adaptées avec l'œuvre originale du même genre. Par la reconnaissance légitime des réécritures et leurs fonctions, les élèves pourront modifier leurs perceptions erronées. Ils se sentiront libres de se réappropriier des formules qui les ont émus et de se servir de leurs expériences de lecture pour construire leurs textes. «Toute œuvre porte la trace des lectures que son auteur a faites (Vanderdorpe, 2006, p.176-177)».

Outre cet obstacle, nous pourrions être amenée à penser que l'écriture à la manière d'un auteur limite le choix de genres de textes à utiliser. Les textes narratifs ne sont pas les seuls à pouvoir conduire à des écritures imitatives. Au contraire, tous les types de texte peuvent se prêter à ce genre d'exercice. La sélection des œuvres pour écrire *à la manière de* est plutôt guidée par les caractéristiques de celles-ci. Par exemple, nous pouvons d'ores et déjà avancer que la structure répétitive peut faciliter l'écriture à la manière d'un auteur.

### 2.4.4 Synthèse

Dans ce projet de recherche, nous nous intéresserons aux volontés d'innovations pédagogiques qui ont donné lieu à des propositions didactiques liant la lecture et l'écriture et qui prétendent aux bénéfices de leur interaction. Notre projet de recherche vise à mettre en lumière les répercussions de pratiques enseignantes de «l'art de l'écriture» sur les habiletés d'écriture des jeunes auteurs du premier cycle du primaire.

Une recherche action à visée descriptive serait appropriée pour, dans un premier temps, mettre à l'essai des pistes pédagogiques créées d'écriture à la manière d'un auteur afin d'en décrire ensuite les impacts chez les élèves de deuxième année du primaire. Selon Olness (2005), des recherches démontrent l'influence de la lecture littéraire sur l'écriture des élèves, mais les influences spécifiques de celle-ci sont encore inconnues. Nous tenterons de répondre à la question spécifique formulée dans la partie suivante.

## **2.5 Question spécifique et sous-question**

*-Quelles sont les répercussions d'activités d'écriture à la manière d'un auteur sur les habiletés de production écrite, de compréhension en lecture et sur la motivation à l'écriture chez les élèves du premier cycle du primaire?*

*-Quelles sont les activités d'écriture dont ont bénéficié les élèves du groupe de l'enseignante-chercheuse?*



## **CADRE CONCEPTUEL**

### **3. CADRE CONCEPTUEL**

Dans ce projet, nous cherchons à documenter les liens entre la lecture de la littérature de jeunesse et l'écriture. En effet, l'intégration didactique de la lecture et de l'écriture a fait l'objet de nombreuses recherches. Cette relation semble s'appliquer, tel que le mentionne Brassard (1994), au domaine de la littératie. Ce concept, qui sera abordé dans la section 3.1.3, nous amène d'abord à considérer l'approche du langage intégré qui favorise l'interaction, donc des relations entre la lecture et l'écriture. Ce sujet sera l'objet de notre intérêt dans la première partie de ce cadre conceptuel.

Il nous guidera ensuite vers les autres concepts clés mis en jeu dans notre approche didactique intégratrice : la lecture oralisée, la compréhension de textes littéraires, l'analyse des œuvres littéraires, la séance d'écriture et les processus qui interviennent en cours d'écriture. Ce cadre conceptuel sera ainsi structuré de façon à mettre en relief la séquence d'enseignement-apprentissage du processus d'écriture à la manière d'un auteur telle qu'elle serait vécue dans une classe du premier cycle du primaire.

#### **3.1 L'enseignement par le langage intégré**

Dans les fondements du langage intégré, Goodman (1986a) met de l'avant les fonctions essentielles du langage en tant que moyen de communication, de transmission de la pensée et de fondement des apprentissages d'une société. Pour s'acquérir facilement, l'apprentissage de la langue devrait être utile et pertinent pour les apprenants, orienté vers sa finalité communicative, respectueux des acquis des élèves et de leurs expériences et finalement, amener les apprenants à prendre le contrôle de leur propre potentiel et de leur utilisation du langage.

La structure théorique à l'origine de la philosophie du langage intégré préconise l'enseignement/apprentissage authentique de la lecture et de l'écriture en interaction. Les expériences littéraires doivent avoir des buts réels et s'ancrer dans le cheminement de l'élève, le prenant là où il est rendu. L'apprentissage de chacun varie donc selon ses expériences, ses besoins, ses intérêts et ses valeurs. La culture du langage intégré prône la

différenciation; les objectifs à atteindre et les résultats se modulent au gré des caractéristiques de chaque individu. Par ailleurs, Goodman (1986b) insiste sur l'importance de la communauté d'apprenants qui s'influencent les uns les autres. Les élèves ont ainsi une grande place dans la classe et leurs échanges sociaux servent de points d'ancrage à de nouveaux apprentissages. Par son soutien, l'enseignant agit en tant que facilitateur.

Les chercheurs spécialistes du langage intégré perçoivent la littératie comme un aspect majeur de l'acquisition de la langue (Goodman, 1986b). La lecture, l'écriture et la communication ne devraient pas être isolées les unes des autres, mais plutôt interreliées. En ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit, il se réalise par le biais de productions de textes impliquant tous les processus cognitifs et tous les systèmes de la langue (sémantique, syntaxique, phonologie, pragmatique). Ainsi, les variables ne sont pas isolées et présentées de façon mécanique. «La gestion d'un texte concerne la gestion d'un ensemble de stratégies et de processus cognitifs qui, pris isolément, ne rendent pas compte de toutes les exigences de l'acte d'écrire» (Boudreau, 1995, p.248). Une autre caractéristique importante du langage intégré en situation d'écriture est qu'il présume la mise en place d'un projet d'édition et de diffusion du travail de l'élève (Boudreau, 1995). Ce dispositif permet de motiver les élèves et de valoriser leurs apprentissages en mettant l'accent sur leur engagement dans la tâche plutôt que sur le produit final.

Par l'authenticité de sa formule, l'interrelation de la lecture et de l'écriture ainsi que l'intégration de tous les processus reliés à l'écrit, l'écriture à la manière d'un auteur rejoint les orientations du langage intégré. Dans la prochaine section, il sera question des liens plus précis qui s'inscrivent entre la lecture et l'écriture et de leurs caractéristiques communes au cœur d'un enseignement axé sur la littératie.

### 3.1.1 L'articulation lecture/écriture

Bourque (1992) définit quatre types de réglages didactiques qui s'installent entre la lecture (la lisibilité d'un texte) et l'écriture (la scriptibilité du texte). Celui qui nous intéresse se nomme le réglage articulé. C'est-à-dire que la lecture et l'écriture sont associées : on lit

pour écrire et on écrit pour lire. Dans son schéma explicatif, Bourque (1992, p.28) précise que le parcours de lecture suscite l'exploitation d'un fait de langue et dévoile l'activité d'écriture qui suivra. Sa spécificité tient au fait qu'il y a un croisement dans les pratiques de lecture et d'écriture, et non pas seulement des apprentissages en parallèle qui partagent un thème commun. Cette articulation lecture/écriture nous amène à en explorer les connexions qui entrent en jeu dans une perspective psychologique de l'apprentissage.

### 3.1.2 Les connaissances communes

#### *3.1.2.1 Nature des connaissances requises*

De nombreux auteurs tels que Brassard (1994), Tierney et Pearson (1983), Rosenblatt (2004) et Shanahan (2006) se sont intéressés aux relations entre la lecture et l'écriture en raison de leurs similarités. La lecture et l'écriture seraient dépendantes cognitivement et reposeraient sur une base commune de connaissances (Shanahan, 2006). Les recherches de Fitzgerald et Shanahan (2000) en font état de quatre.

Le premier type renvoie à la métaconnaissance, c'est-à-dire aux sous-catégories de connaissances sur le langage écrit. Elles incluent les connaissances au sujet des fonctions et des buts de la lecture et de l'écriture, la conscience des interactions entre les lecteurs et les scripteurs et du contrôle de la construction de sens en cours de tâche (Fitzgerald et Shanahan, 2000). L'amélioration de l'écriture passe par la prise en compte de son auditoire et l'amélioration de la compréhension en lecture, par la sensibilisation aux auteurs (Shanahan, 2006).

La deuxième catégorie de connaissances se rapporte aux connaissances antérieures ou sur le monde que l'élève possède (Shanahan, 2006) ainsi qu'aux expériences passées vécues avec le langage (Rosenblatt, 2004). En effet, les connaissances antérieures influencent la compréhension en lecture par l'apprentissage de nouvelles informations et la création de nouvelles symbolisations à partir de signes et de signifiants. Shanahan (2006) précise toutefois que le rôle de l'écriture comme moyen d'augmenter ses connaissances a été moins développé dans les recherches.

Les troisièmes connaissances partagées par le lecteur et le scripteur concernent les caractéristiques spécifiques ou les composantes du langage écrit. La phonétique, l'orthographe, le lexique, la syntaxe, la morphologie et les structures du discours font partie des savoirs linguistiques en cause. En effet, pour lire et écrire des mots, l'élève doit reconnaître les phonèmes, les graphèmes, les lettres et les sons et pouvoir les combiner. Nous nous référons à Catach (1995, p.16) pour préciser ces notions de linguistique :

-Phonème : « La plus petite unité distinctive de la chaîne orale », ex. : [l], [r]

-Graphème : « la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres, d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée. »

-Orthographe : « Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique). »

Le dernier groupe de connaissances communes aux lecteurs et aux scripteurs consiste en l'habileté d'accéder aux connaissances, de les utiliser et de les générer dans toutes les sphères d'appropriation ou de production de texte.

Shanahan (2006) mentionne que la combinaison de l'enseignement de la lecture et de l'écriture occasionne des bénéfices. Cependant, il y aurait un manque de compréhension sur les impacts entre les expériences littéraires et scripturales. La recherche menée par Shanahan (1984 citée par Brassard, 1994) a permis de mener à l'élaboration, par Shanahan et Lomas (1986 cités par Brassard 1994), d'un modèle interactif entre la lecture et l'écriture au regard des connaissances impliquées. Leur modèle montre un transfert de connaissances entre la lecture et l'écriture dans les deux sens ainsi qu'une antériorité de la lecture sur l'écriture. L'enseignement-apprentissage de celles-ci ne serait donc pas linéaire.

### 3.1.2.2 *Nature des processus*

Selon Rosenblatt (2004), il y aurait aussi des différences entre l'acte de lire et l'acte d'écrire; ils seraient le reflet l'un de l'autre. Elle affirme que le processus adopté en cours

d'écriture ne se reproduit pas identiquement en cours de lecture. En effet, le lecteur ne fait jamais face à une page blanche. Rosenblatt (2004) mentionne que les deux compétences ne s'améliorent pas systématiquement par l'enseignement de la lecture ou de l'écriture, mais s'influencent tout de même. Contrairement à Rosenblatt, Tierney et Pearson (1983) soutiennent que la lecture et l'écriture se composent de processus similaires de construction de sens. Les actes de composition sont à leur avis continus et récurrents. Ils supposent la mise en place de cinq étapes:

- la planification qui suppose la définition de buts et la mobilisation de connaissances
- le premier contact avec le texte afin d'en raffiner le sens : le premier jet de l'auteur et la première recherche de sens du lecteur
- la posture établie par le lecteur ou le scripteur en fonction de sa collaboration avec l'auteur ou de destinataire du texte,
- la révision qui amène réexaminer le texte dans un but d'amélioration ou de vérification des interprétations
- l'étape de contrôle qui amène à se distancier du texte pour s'autoévaluer.

Dans la prochaine section, nous aborderons la notion de littératie en lien avec l'association entre la lecture et l'écriture. Même si le programme du MELS ne fait pas mention du concept de littératie, il favorise, par ses prescriptions, l'intégration des matières et des composantes de la langue. Puisque l'écriture à la manière d'un auteur s'inscrit dans cette vision, la littératie devient un concept important à aborder dans le cadre de cette recherche.

### 3.1.3 La littératie

« Le concept de littératie se définit comme [...] un domaine d'étude qui inclut les dimensions de l'écrit dans ses rapports avec l'oral, d'un point de vue à la fois social et individuel » (Hubert, 2004, p.101). L'apprentissage est ainsi perçu comme un tout complexe, dans lequel s'imbriquent tous les aspects de la langue et un ensemble de compétences. Cette interrelation entre la lecture et l'écriture se réalise dans un environnement social et permet au sujet d'apprendre à lire et à écrire, mais aussi de lire et écrire pour apprendre (Barré-De Miniac, 2004). La notion de littératie convie à la

compréhension et l'utilisation des textes écrits, mais aussi à une réflexion à leur propos.

Plongé dans un « univers littéraire scolaire » (Jaubert, 2004, p.115), l'élève fréquente des livres de littérature de jeunesse de tous genres qui sont susceptibles de développer sa culture, son sens critique et sa capacité d'interprétation. Autant d'importance est accordée à la lecture et à l'écriture. Les compétences de l'élève sont mises en œuvre pour que le sens d'un texte se construise et qu'une interaction se tisse entre le lecteur, le texte et le contexte social. Les expériences sont créatrices d'apprentissages significatifs et les interactions orales entre les élèves permettent de les enrichir.

« L'enseignement basé sur la littérature met l'accent sur l'utilisation de textes de haute qualité littéraire [...] au cœur du matériel pédagogique pour soutenir la réussite en lecture » (Harris et Hodges, 1995; Huck, 1977 et Scharer, 1992 dans Mandel Morrow et Gambrell, 2000, p.566)<sup>10</sup>. Outre les nombreuses opportunités offertes aux élèves de lire et d'écrire chaque jour et la mise en place d'un environnement littéraire qui facilite les choix personnels et les interactions entre les élèves, la lecture à voix haute de textes riches est régulièrement suggérée. En effet, selon Mandel Morrow et Gambrell (2000), sa présence quotidienne en classe serait un élément clé de tout programme littéraire. Ce dispositif d'apprentissage sera abordé dans la prochaine partie puisqu'il servira de point de départ aux activités d'écriture à la manière d'un auteur.

### 3.1.4 Synthèse

Les notions abordées dans cette section nous permettent de concevoir la lecture et l'écriture comme des compétences qui se développent et s'enrichissent au contact l'une de l'autre. Ainsi, l'enseignement axé sur la littérature permet aux élèves d'avoir accès à toute la complexité et richesse de la langue et ainsi d'élaborer leurs connaissances à l'intérieur d'un double acte de composition de sens: l'acte de lire et l'acte d'écrire. Nous nous intéresserons maintenant à la lecture oralisée, dispositif choisi dans le cadre de cette recherche, pour faciliter l'appropriation du sens du texte à l'étude par les élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire. La lecture à voix haute d'albums de qualité est une activité hautement

---

<sup>10</sup> Traduction libre de : « literature-based instruction emphasize the use of High-quality Works, usually trade books, as the core instructional materials used to support reading achievement. »

recommandée pour tous les avantages qui en découlent pour tous les niveaux scolaires.

### **3.2 La lecture oralisée**

Galda, Ash et Cullinan (2000), en référence à Dressel (1990), signalent que les élèves en contact avec une littérature de haute qualité comprendraient davantage les éléments littéraires des textes. Par ailleurs, comme le mentionne Turgeon (2002), l'exploitation de la littérature de jeunesse permet de réunir l'appropriation des œuvres littéraires, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de la communication orale. La modélisation d'une lecture experte compte parmi les bienfaits de la lecture oralisée, mais nous nous attarderons davantage à l'activité de compréhension réalisée par ce dispositif, au rôle de l'enseignant et aux avantages qui découlent de sa mise en place.

#### 3.2.1 La compréhension de textes oralisés

Lors d'une lecture à voix haute, les élèves se retrouvent en présence d'un « langage écrit qui est parlé » (Rey-Debove, 1998, p.14). Ce faisant, l'adulte devient le médiateur entre le texte et l'élève. Ainsi, comme le mentionnent Chemla et Dreyfus (2002), le choix du récit et des passages lus et la qualité de la médiation orale faite par l'enseignant sont des facteurs mobilisateurs pour l'apprenant. Ce dernier construit donc sa compréhension de texte et son interprétation par l'écoute d'un texte lu oralement. Pour ce faire, les interactions enseignant/enfants et enfants/enfants mises en jeu occupent une place prépondérante. Les argumentations entre les différents locuteurs permettent de négocier le sens du texte.

Au fur et à mesure que les relations entre les éléments de l'histoire prennent forme, chaque lecteur-auditeur développe son interprétation en établissant des liens entre le récit et ses connaissances antérieures. Les illustrations confèrent aussi une dimension essentielle au sens du texte et ce, surtout pour les élèves du premier cycle du primaire. Le Manchec (2002) précise que « l'image n'est pas du tout vue comme une illustration du texte, car elle enrichit l'enfant en connaissances sur le personnage autant que le texte » (p.92). Les travaux de Van Der Linden (2006) apportent un éclairage au sujet des types de



collaboration texte-image, mais ne seront pas développés dans ce cadre conceptuel, parce que notre intérêt principal réside dans l'art de l'écriture.

L'interprétation du lecteur et la réalisation d'inférences ne sont pas des processus qui se construisent automatiquement. Comme le précisent Meyer, Wardrop, Stahl et Linn (1994), la lecture d'histoire n'est pas une activité magique et des interventions de qualité de la part de l'adulte sont nécessaires pour rendre l'expérience littéraire valable. Nous apporterons ainsi des précisions quant à l'influence de l'enseignant sur l'approfondissement des apprentissages des élèves dans la prochaine partie.

### 3.2.2 Le rôle de l'enseignant lors de la lecture oralisée

Chemla et Dreyfus (2002) soutiennent que l'enseignant médiatise oralement le texte lors de la lecture à voix haute d'histoires et l'adapte pour ses élèves par « le changement de débit, les pauses, l'allongement, l'accentuation, la montée de la voix, et les intonations particulières » (p.113). Quant à Le Manchec (2004), il ajoute, en plus de cette dimension prosodique de la lecture, une notion d'étayage relative de l'objet texte (titre, page de couverture, dédicace...).

L'enseignant guide donc ses élèves en reformulant, en demandant des explications, en faisant des ajustements ou des corrections et en les rappelant à l'attention (Le Manchec, 2004).

Roser et Martinez (1985), cités par Mandel Morrow et Gambrell (2000), définissent trois rôles joués par l'adulte en situation de lecture oralisée. Il est d'abord un co-répondant, c'est-à-dire qu'il initie la discussion en décrivant ou redisant l'information, et il partage ses réactions personnelles par le biais de ses expériences de vie, tout en invitant les élèves à en faire de même. L'adulte joue aussi le rôle de moniteur parce qu'il explique certains aspects de l'histoire (vocabulaire, contenu...) et qu'il assiste les élèves dans le développement de leur compréhension. Le dernier rôle de l'adulte consiste en celui de meneur de jeu qui introduit et conclut l'histoire. Morrow et Gambrell (2000) font référence à Cochran-Smith (1984) qui mentionne que les interactions les plus utiles sont les liens établis entre le texte et la vie des élèves. Les connaissances de l'enfant lui

permettent de construire du sens avec les informations du texte. La qualité de la lecture pratiquée par l'enseignant est donc importante; ses attitudes, ses influences et ses interactions stimulent le potentiel de la lecture à voix haute (Morrow et Gambrell, 2000). Nous nous intéresserons maintenant aux bénéfices des pratiques effectives de lecture oralisée.

### 3.2.3 Les avantages de la lecture oralisée

La pratique de la lecture oralisée avec des élèves présente de nombreux avantages. Le vocabulaire des histoires étant plus riche que celui rencontré par les enfants dans leur vie quotidienne, l'apprentissage de nouveaux mots et de leur signification représente un premier bienfait de la lecture à voix haute (Meyer, Wardrop, Stahl et Linn (1994). Ces mêmes auteurs mentionnent aussi d'autres avantages : le développement d'habiletés de compréhension de textes écrits et de formes grammaticales plus complexes ainsi que l'augmentation de l'intérêt envers la lecture. L'apprentissage métacognitif de stratégies pour approcher les tâches de lecture consiste aussi en un bénéfice atteint (Mason 1983 cité par Morrow et Gambrell 2000). En effet, Serafini et Giorgis (2003) précisent que la lecture à voix haute offre aux élèves l'accès à des textes qu'ils ne pourraient pas lire de façon autonome. En portant leur attention sur le sens, ils s'imprègnent de la langue utilisée par l'auteur et, par le fait même, d'une culture littéraire. En effet, la lecture oralisée offre une démonstration d'une écriture de qualité. « En se référant aux auteurs comme mentors, les élèves apprennent une variété de styles d'écriture et d'éléments littéraires » (Serafini et Giorgis, 2003, p.11)<sup>11</sup>.

### 3.2.4 Synthèse

Au contact d'œuvres de littérature jeunesse par la lecture oralisée, la compréhension en lecture s'enrichit et se complexifie. Nous privilégions donc ce dispositif dans le cadre de l'écriture à la manière d'un auteur, car il s'avère le moyen tout indiqué pour que l'enseignant médiatise une œuvre de littérature de jeunesse en vue d'une reproduction par les élèves. Comme nous l'aborderons ultérieurement dans ce cadre conceptuel, l'analyse

---

<sup>11</sup> Traduction libre de : «Using authors as mentors, students learn a variety of writing styles and éléments of craft.»

des procédés linguistiques joue, tout comme le développement des habiletés de compréhension, un rôle essentiel dans la construction du sens d'un texte.

### **3.3 La compréhension de textes littéraires**

Selon Fayol (1996), « Les processus impliqués dans la compréhension seraient les mêmes, qu'ils interviennent sur des supports écrits, imagés ou oraux » (Fayol, 1996, p. 96). Afin d'explicitier les processus en jeu dans la compréhension de texte, nous nous appuyerons sur les propos de Tauveron (2002), car elle s'est intéressée à la lecture critique de textes littéraires qui font l'objet de notre recherche. Ainsi, selon cette auteure « Savoir lire, c'est donc, d'une certaine manière, ne pas prendre toujours pour argent comptant ce que le narrateur rapporte; c'est interroger d'abord la manière dont les faits sont rapportés et leur source pour juger des faits mêmes (Tauveron, 2002, p.73) ».

Les deux instances principales en cause lors de la lecture sont le lecteur et le texte. Le lecteur, par l'imagination de détails, ses inférences et sa subjectivité, vient donner sa forme au texte; il participe à sa finition. Le jeu proposé par la lecture demande que le lecteur s'investisse intellectuellement et affectivement pour s'appropriier le texte. Pour ce faire, un accompagnement est souhaitable, et c'est ce que permet la lecture oralisée par l'enseignant. Par les échanges et le questionnement, l'explicitation d'interprétations, les débats littéraires, les réflexions métacognitives sur les stratégies de lecture deviennent possibles. Ainsi, le contexte d'apprentissage, tel que décrit dans le modèle contemporain de compréhension en lecture, proposé par Giasson (1990), constitue lui aussi une composante influente de l'apprentissage. En effet, lors de la lecture à voix haute, les contextes psychologique (motivation et intention du lecteur), social (interactions verbales) et physique (environnement) entrent en jeu.

Au cours du processus d'interaction entre le texte et le lecteur, ce dernier peut adopter deux attitudes différentes, aux dires de Rosenblatt (2004). Lorsque le lecteur centre son attention sur les éléments à retenir et à extraire du texte ou sur l'analyse de celui-ci en tant qu'objet, il adopte la posture efférente («efferent stance»). Par contre, lorsqu'il canalise

son attention sur son investissement et son expérience de lecteur par le biais des émotions ressenties, il se positionne en stade esthétique («aesthetic stance»). En référence à Rosenblatt, Many (1991) mentionne que la posture efférente est davantage pertinente pour la lecture de textes informatifs tandis que la posture esthétique s'applique mieux aux textes littéraires. En effet, même si les deux postures coexistent dans une activité de lecture, l'une d'elles devrait prédominer pour déterminer un objectif précis. En situation d'écriture à la manière d'un auteur, les deux postures sont effectivement présentes, mais l'analyse en profondeur du texte sous-tend l'adoption d'une posture efférente dominante caractérisée par l'analyse des techniques et des éléments utilisés par les auteurs.

L'adoption de cette posture efférente rejoint une des finalités de la littérature de jeunesse développées par Richard (2006). En effet, la finalité d'ordre cognitivo-langagier permet à l'élève de développer ses compétences et ses connaissances sur la langue dans le but de les réutiliser en situation d'écriture. Cet accès à l'œuvre littéraire en facilite l'exploitation didactique pour le développement des compétences en écriture chez les élèves et est particulièrement visé en situation d'écriture à la manière d'un auteur. Afin d'atteindre cette maîtrise des mécanismes de la langue, il faut d'abord procéder à l'analyse littéraire de l'œuvre travaillée.

### **3.4 L'analyse des œuvres littéraires**

#### 3.4.1 Les bénéfices de l'imitation des auteurs experts

Geist (2005, p.170) définit trois facettes de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture. Parmi celles-ci, il y a, chez l'apprenant, l'acquisition de techniques et d'habiletés et chez le maître, la démonstration de la réalisation d'une habileté. Ces dimensions confèrent une importance à l'imitation stylistique en tant qu'outil pédagogique. Geist (2005) précise qu'on devrait l'utiliser de façon systématique en écriture grâce à son potentiel biologiquement fondé. (p.171). « La littérature inspire, influence et instruit les jeunes auteurs en proposant les exemples dont ils ont besoin pour

faire des apprentissages significatifs » (Lancia, 1997, p.475)<sup>12</sup>. La présence d'un environnement littéraire riche combiné à des activités d'écriture permet aux élèves de faire des connexions entre la lecture et l'écriture et d'interagir avec les auteurs.

« Cependant, pour être capable d'imiter, il faut être conscient de ce qu'on imite et de la façon dont cette imitation peut être réalisée » (Geist, 2005, p.172)<sup>13</sup>. Les ressources analytiques doivent donc être activées par l'observation, la sélection et l'exploration pour en faire un acte intelligent (Geist, 2005, p.171). L'auteure précise d'ailleurs que l'imitation permet à l'apprenant de porter son attention sur la forme et non pas le contenu, ce qui l'amène à se concentrer sur la manipulation technique des aspects stylistiques.

#### 3.4.2 L'étude d'auteurs

Selon Olness (2005), les auteurs agissent à titre de mentors qui ont été, eux aussi, influencés par l'écriture d'autres auteurs. Harwayne (1992) propose l'étude d'auteurs comme un moyen efficace pour influencer les jeunes scripteurs et les amener à intégrer des caractéristiques de leurs lectures dans leurs propres textes. Elle mentionne qu'il s'avère important de trouver des voix d'auteurs uniques, distinctes, que les élèves peuvent analyser, apprécier et ainsi imiter (Harwayne, 1992). L'analyse stylistique devient pertinente une fois que les élèves ont été bien immergés dans des textes accessibles, de qualité, et sélectionnés en fonction de leurs goûts. De cela naîtront de nouveaux désirs de composition à la manière des auteurs.

Dans l'imitation d'un style d'auteur, l'enseignant devient à son tour un mentor qui guide des élèves dans l'appropriation d'éléments littéraires. Toutefois, selon Harwayne (1992), les élèves en viennent eux-mêmes à se lancer des défis d'imitation lorsqu'ils éprouvent des coups de cœur pour les œuvres d'un auteur. La recherche de Lancia présentée dans la section suivante en est un bon exemple.

---

<sup>12</sup> Traduction libre de : «Literature inspires, influences, and instructs young writers by providing the examples needed for effective learning».

<sup>13</sup> Traduction libre de : «However, to be able to imitate, one must be aware of what is to be imitated and how it can be imitated»

### 3.4.3 La recherche de Lancia

Afin d'identifier les modèles et les sources d'emprunts littéraires dans les écrits de ses élèves, Lancia (1997) a mené une étude de cas dans sa classe de 2<sup>e</sup> année. Ses vingt et un élèves n'avaient jamais réalisé d'activités d'imitation de style d'auteur dirigées par l'enseignant; ainsi, leurs emprunts dans la littérature se réalisaient de façon indépendante. Ils étaient toutefois en contact avec un environnement littéraire riche dans de multiples contextes d'apprentissage. Pendant une année scolaire, Lancia a recueilli des textes à analyser et a noté ses observations lors des ateliers d'écriture. Ses résultats font état de cinq catégories d'emprunts faits par le scripteur: la totalité de l'intrigue de l'histoire, les personnages, les mécanismes de l'intrigue (l'environnement, le problème, le vocabulaire, les titres, la structure et les mécanismes du langage), les éléments relatifs au genre (procédés stylistiques) ou encore les informations de textes non fictionnels.

Selon Lancia (1997), l'adoption des idées d'auteurs experts représente une étape significative dans le développement des habiletés d'écriture d'un enfant. Les résultats de son étude montrent que les emprunts littéraires sont présents dans 25 % de tout type d'écrit et dans 57 % des histoires terminées. Les emprunts les plus fréquemment rencontrés sont les mécanismes de l'intrigue et les personnages, les élèves appréciant particulièrement les séries au sujet d'un même personnage. Ainsi, les interactions quotidiennes avec la littérature de jeunesse influencent les pratiques d'écriture des élèves. Selon les observations de Lancia, la catégorie d'emprunt relative à l'intrigue de l'histoire serait la plus répandue chez ses élèves. Nous clarifierons donc dans la prochaine section ce que comprend l'intrigue dans le cadre d'un texte narratif.

### 3.4.4 Le discours narratif en tant que source d'emprunts littéraires

« Le discours narratif est le discours par lequel un narrateur raconte une histoire » (Gagnon, Perrault et Maisonneuve, 2007, p.65). Cette dernière ainsi que la narration en sont les composantes. En nous appuyant sur les définitions proposées par Gagnon, Perrault et Maisonneuve (2007), nous décrirons chacun des aspects caractéristiques de l'histoire et de la trame narrative.

Une histoire se bâtit avec une intrigue, des personnages ainsi qu'un environnement. « L'intrigue narrative est l'ensemble des événements, des faits et des gestes accomplis par les personnages. » (Gagnon, Perrault et Maisonneuve, 1997, p.66). Des informations spécifiques ou descriptives au sujet des lieux et du temps peuvent y figurer. C'est un outil puissant que l'auteur utilise pour créer une atmosphère. La thématique de l'histoire, les situations initiales et finales, l'élément déclencheur et l'enchaînement des événements sont des composantes dont il faut tenir compte lors de l'étude de l'œuvre littéraire narrative. La seconde facette de l'histoire concerne la caractérisation des personnages, acteurs de l'intrigue, qui contribue à rendre celle-ci plus attrayante. Leurs comportements, discours, traits de caractère ou physiques, intérêts, objets de quête et statuts sociaux sont des composantes à analyser avec les élèves (Gagnon, Perrault et Maisonneuve, 1997). Les informations transmises au sujet des personnages peuvent être directes ou encore indirectes, c'est-à-dire qu'elles nécessitent des inférences de la part du lecteur. Finalement, l'environnement de l'histoire consiste en son troisième élément; les lieux et l'espace-temps en font partie (Gagnon et al, 1997).

La trame narrative, quant à elle, se définit par la structure de l'histoire. On peut être en présence d'un narrateur personnage témoin ou héros qui parle à la première personne ou encore d'un narrateur externe qui raconte à la troisième personne. Pour ce dernier, le point de vue peut varier selon le type de focalisation choisi, c'est-à-dire le point de vue adopté par le narrateur. La focalisation est donc liée à la perception, elle peut être interne, externe ou zéro (Genette, 1972).

Lorsque l'apprenti auteur écrit à la manière d'un auteur expert en reproduisant l'histoire dans sa totalité ou en reprenant un personnage, il doit en saisir chacun des aspects explicités ci-haut. Par contre, dans d'autres situations, les élèves imitent le style d'un auteur en considérant les éléments de l'intrigue.

#### 3.4.5 Les éléments littéraires dans la littérature de jeunesse

Comme nous l'avons explicité dans la problématique, les auteurs de littérature de jeunesse, tels des artistes, recourent à des procédés stylistiques pour éclairer le sens d'un texte et créer des effets. Geist (2005) reprend le concept de Leech et Short (1981) pour

définir le style en tant que « manière dont le langage est utilisé<sup>14</sup>» (p.38). Tout comme un peintre reproduit les œuvres classiques afin de développer son propre style, le jeune auteur s'intéresse aux textes d'experts en tant que modèles à imiter. Dans le cadre de ce projet, nous nous intéresserons aux principaux éléments littéraires susceptibles de se retrouver dans les œuvres littéraires de genres variés qui s'adressent aux élèves du premier cycle du primaire. Ceux-ci seront présentés dans les tableaux ci-dessous en référence à ce que le programme du MELS (2006) définit pour l'atteinte de la compétence «écrire» au premier cycle du primaire et aussi selon les traits d'écriture de Olness (2006). Chaque élément littéraire sera décrit et appuyé d'un exemple provenant d'un texte de littérature de jeunesse.

**Tableau I : Éléments littéraires en lien avec l'utilisation ou l'appréciation d'un texte (MELS, 2006, p.88)**

<b>Éléments littéraires</b>	<b>Définition du MELS (2006)</b>	<b>Exemples puisés dans la littérature de jeunesse</b>
La comparaison	« Liens entre deux évènements à l'aide de «comme»» (p.88).	« Le cochon, gras comme un cochon, descend trop vite. » (Corentin, 1995).
L'allitération	«Recours exclusif à certaines sonorités» (p.88).	« Neptune Nelson évita la noyade. » (Pratt, 2005)
La répétition	« reprise du même mot» (p.88).	« <i>Quand</i> je sens l'odeur des frites... <i>Quand</i> j'entends de l'eau couler... <i>Quand</i> je respire du poivre... » (Boucher, 2002).
La rime	« Sonorités semblables à la fin de deux ou de plusieurs vers» (p.88).	« Les avions <u>s'envolent</u> , ils vont trop vite et s'échappent du <u>tableau</u> , Entre deux nuages qui <u>rigolent</u> , je peins leurs sillons très <u>haut</u> . » (Battut, 2001).
Les onomatopées	« Petit bruit ou phénomène codifié sous forme de son» (p.88).	« <u>Plouf!</u> a fait le loup en tombant dans l'eau. <u>Ouf!</u> font les lapins en arrivant là-haut...» (Corentin, 1995).
Description du personnage	«Aspect physique, traits de caractère, rôle, importance, actions» (p.88).	«“Ah! C'est bien ce que je pensais : c'est moi le plus fort! J'aime qu'on me le dise et qu'on me le répète! J'adore les compliments, je ne m'en lasse pas. “, jubile le loup.» (Ramos, 2004).

<sup>14</sup> Traduction libre de : «It is the way in which language is used.»



**Tableau II : Éléments d'utilisation de la structure des textes (MELS, 2006, p.88)**

<b>Éléments littéraires</b>	<b>Définitions selon Gagnon, Perrault et Maisonneuve (1997)</b>	<b>Exemples puisés dans la littérature de jeunesse</b>
Marques du dialogue	« Ensemble de répliques qu'échangent deux ou plusieurs personnages. » (p.98)	« "Salut, horrible chose. Je suppose que tu sais qui est le plus fort?" "Oui, bien sûr. C'est ma maman!" répond l'espèce de petit crapaud. » (Ramos, 2004).
Opposition d'éléments : l'antithèse	« L'antithèse consiste à rapprocher, au sein d'une phrase ou d'un ensemble de phrases, deux réalités de sens contraire. » (p.44)	« Pourquoi pleut-il de haut en bas et pas de bas en haut? » (Malandrin, 2004).
Structure répétitive du texte	La structure se répète de page en page ou encore en alternance tout au long de l'histoire.	« Quand je suis Louna, La confiante Louna, Je flatte les chauves-souris Qui se cachent sous mon lit.  Quand je suis Louna, La vaillante Louna, Je défie les pirates D'attaquer ma frégate. » (Gauthier, 2004).

**Tableau III : Éléments de cohérence des textes (MELS, 2006, p.89)**

<b>Éléments littéraires</b>	<b>Définitions selon Gagnon, Perrault et Maisonneuve (1997)</b>	<b>Exemples puisés dans la littérature de jeunesse</b>
Les procédés anaphoriques	« L'anaphore est la répétition insistante d'un mot ou groupe de mots en tête de phrase, de vers, de paragraphe ou de strophe. » (p.54)	« Il rencontre ensuite <u>les sept nains</u> . "Hou! Votre mine est épouvantable, <u>les gars!</u> " [...] "Le plus beau... c'est... c'est vous, grand loup!" disent <u>les petits hommes</u> ." (Ramos, 2008).
Organisateurs textuels et marqueurs de relation (séquence)	« Les organisateurs textuels soulignent l'ordre et la progression des idées et leur rôle est de marquer les transitions entre ces idées » (Brunelle et al., 2006, document non paginé)	-finalement -en même temps -après -ensuite

**Tableau IV : Éléments en lien avec les six traits de l'écriture (Olness, 2005)**

<b>Traits de l'écriture</b>	<b>Définitions selon Olness (2005)</b>	<b>Exemples puisés dans la littérature de jeunesse</b>
-----------------------------	--	--

L'organisation des idées : début et/ou fin accrocheurs	« la première phrase donne le ton au texte et accroche le lecteur <sup>15</sup> » (Olness, 2005, p.79)	« Le bonheur, c'est simple comme un petit parapluie. » (Battut, 2005)
Choix des mots: vocabulaire recherché, noms et verbes forts, jeux de langue, variété lexicale	« Ce trait de l'écriture implique l'amour du langage, la passion des mots, combinés à l'habileté pour choisir les mots qui créent juste le bon état d'esprit, sens, impression ou image que l'auteur veut insuffler dans le cœur et la tête du lecteur. <sup>16</sup> » (Olness, 2005, p.115).	« jubile le loup » « claironne le loup » « fanfaronne le loup » « proclame le loup » (Ramos, 2004, 2008)
Les détails	«Il faut apprendre aux élèves à montrer au lieu de dire en choisissant des mots spécifiques» (Olness, 2005).	«“Ah! C'est bien ce que je pensais : c'est moi le plus fort! J'aime qu'on me le dise et qu'on me le répète! J'adore les compliments, je ne m'en lasse pas.“, jubile le loup.» (Ramos, 2004).
La voix	«C'est la personnalité sur le papier» (Olness, 2005, p.98).	«J'ai gardé pour toi le dernier oiseau, colombe de pierre ou aigle blanc. [...] Quoi que tu décides, je marcherai toujours à tes côtés.» (Demers, 2003).
La fluidité, le rythme	«L'habileté à s'exprimer librement, à donner du rythme et du style à un texte» (Olness, 2005).	«Sous un soleil plomb, marcher, franchir les ravins, contourner les collines, se sentir rocher, forcément, herbe, bien sûr, vent, certainement, eau, très peu.» (Dedieu, 2006).

Les éléments littéraires présentés dans les tableaux ci-dessus permettront de guider la sélection d'œuvres de littérature de jeunesse qui serviront à la mise en place de situations d'écriture à la manière d'un auteur dans le cadre de cette recherche. Les aspects soulevés seront ensuite enseignés aux élèves lors de la séquence didactique afin qu'ils reproduisent éléments littéraires, connaissances ou traits de l'écriture.

### 3.4.6 Synthèse

Le volet concernant l'analyse des œuvres littéraires nous a amenée à constater les bienfaits de l'imitation pour inciter les élèves à recourir aux procédés narratifs ainsi qu'aux

<sup>15</sup> Traduction libre de : « The opening line sets up the pièce and pulls in the reader ».

<sup>16</sup> Traduction libre de : « This trait involves the love of language, a passion for words, combined with a skill in choosing words to create just the right mood, meaning, impression, or word picture the writer wants to instill in the heart and mind of the reader. »

éléments littéraires qui caractérisant le style d'un auteur. L'environnement littéraire riche et l'orchestration d'une séance d'analyse soutenue par l'enseignant sont des facteurs essentiels pour écrire à la manière d'auteurs. À la suite de cette analyse collective de l'œuvre étudiée, l'enseignant modélise l'écriture du texte proposé afin de rendre l'apprentissage explicite (Hall, 2003). Nous explorerons, dans la prochaine section, la mise en place d'une observation d'écriture.

### **3.5 Un modèle d'instruction: une mini-leçon**

Les recherches montrent que la mise en place d'un atelier d'écriture comprend généralement trois étapes : la mini-leçon, la pratique d'écriture et le moment de partage (Fletcher et Portalupi, 2001). Nous reviendrons sur ces deux derniers aspects dans une autre partie.

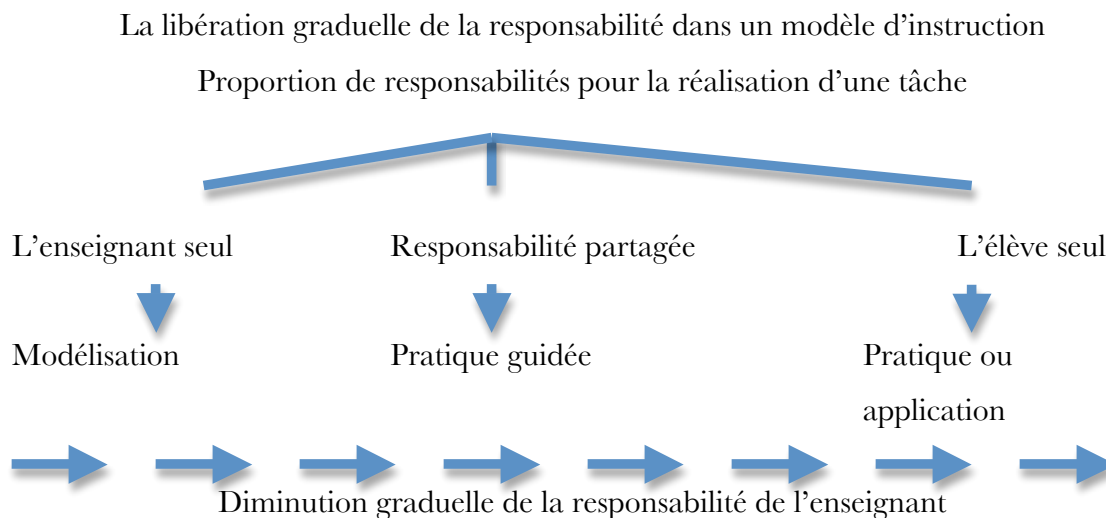
Lors de la mini-leçon, l'enseignant choisit une stratégie à enseigner selon les besoins des élèves. Fletcher et Portalupi définissent quatre catégories qui englobent la plupart des mini-leçons : les consignes d'écriture (règles de fonctionnement de l'atelier d'écriture), le processus de rédaction, la qualité d'un bon texte (aspects stylistiques) et les habiletés de révision. Par sa définition, une mini-leçon devrait fournir l'occasion d'apprendre à développer une nouvelle habileté en faisant le pont entre la lecture et l'écriture.

Dans le cadre de l'écriture à la manière d'un auteur, ce dispositif présente l'organisation recherchée pour fournir aux élèves une occasion d'observer une modélisation d'écriture réalisée par l'enseignant. Selon Schunk (1987), la modélisation représente un moyen important de faire acquérir des habiletés, des croyances et des nouveaux comportements<sup>17</sup>. Le modèle ci-dessous de Weaver (Weaver, 2002, p.326 en référence à Pearson et Gallagher, 1983) démontre les processus qui interviennent cycliquement au cours de séances d'enseignement-apprentissage et constitue un bon exemple d'enseignement stratégique.

---

<sup>17</sup> Traduction libre de : «Modeling is an important means of acquiring skills, beliefs, and novel behaviors».

**Figure 1 : Traduction libre du modèle de Weaver (2002, p.326) inspiré de Pearson et Gallagher (1983)**



Ainsi, le rôle prépondérant joué par l'enseignant au début de la séance d'écriture devient moins important par la suite. Pendant la phase de la modélisation, l'enseignant agit en tant que modèle cognitif. La verbalisation de ses réflexions intégrée aux démonstrations explicitées permettent à l'apprenant d'observer et d'imiter par la suite des comportements. Ce mécanisme d'apprentissage social relève de la théorie socio-cognitiviste et Bandura (1976) s'avère un auteur clé dans ce domaine.

### 3.5.1 L'apprentissage par observation

Selon la théorie de l'apprentissage social, le comportement humain dépend d'une interaction entre des déterminants personnels, les comportements des autres et des facteurs environnementaux. Bandura (1976) précise que « le modelage est le principal mode de transmission de nouvelles formes de comportement » (p.56). D'après Schunk (2003), l'établissement d'objectifs d'apprentissage combiné à des rétroactions maximise le succès de la modélisation.

Lorsque l'élève se retrouve en situation d'observation et de cueillette d'informations, divers processus sont mis en application afin de guider des actions futures. Bandura (1976) en définit quatre types. Il y a d'abord les processus attentionnels. En effet, l'apprenant doit porter sa concentration sur les traits pertinents des comportements modelés. Son

traitement de l'information est déterminant pour la façon dont il interprète ce qu'il voit et entend (Bandura, 1976, p.31). Ensuite, les processus de rétention s'activent pour conserver en mémoire les patrons des comportements observés. L'humain transforme et code ces derniers en symboles sous forme verbale ou imagée qui serviront de guide à une prochaine réutilisation. La pratique immédiate facilite la rétention puisqu'elle ne requiert pas de médiation cognitive (Bandura, 1976, p.32). Les troisièmes processus impliqués dans l'apprentissage social concernent la reproduction motrice. L'apprenant traduit en actions les conceptions symboliques des comportements modelés. L'exécution peut varier d'un individu à l'autre et engendrer des raffinements de la performance selon l'organisation cognitive effectuée et la disponibilité des savoir-faire (Bandura, 1976, p.33). Finalement, les processus motivationnels interviennent dans l'expérience vicariante, c'est-à-dire que les conséquences observées chez les autres influencent la mise en pratique du comportement modèle. Si celui-ci a une valeur et conduit à des bénéfices, le sujet a davantage de chances de performer. L'apprenant adopte donc une posture d'observateur à la fois envers le comportement modelé et en regard de la conséquence de celui-ci avant de choisir de le reproduire ou pas.

Schunk (1987) attire notre attention sur le fait que « l'apprentissage par observation survient avec la modélisation lorsque les observateurs manifestent de nouveaux comportements qui, avant la modélisation, avaient peu de probabilité de survenir et ce, même avec des effets motivationnels » (p.162)<sup>18</sup>. La modélisation permet donc de promouvoir l'auto-efficacité par l'instruction et d'enseigner de nouveaux concepts.

La modélisation fait partie des stratégies d'enseignement efficace puisqu'elle facilite l'apprentissage (Hall, 2003). En effet, la médiation de l'enseignant permet de faire le pont entre les savoirs et les élèves. Le lecteur acquiert ainsi ces savoirs par l'application des processus cognitifs que nécessite l'acte d'écrire. Nous prendrons maintenant en considération ces derniers en nous appuyant sur le modèle établi par Hayes et Flower (1996).

---

<sup>18</sup> Traduction libre de : « Observational Learning through modeling occurs when observers display new behaviors that prior to modeling had no probability of occurrence, even with motivational inducements in effect ».

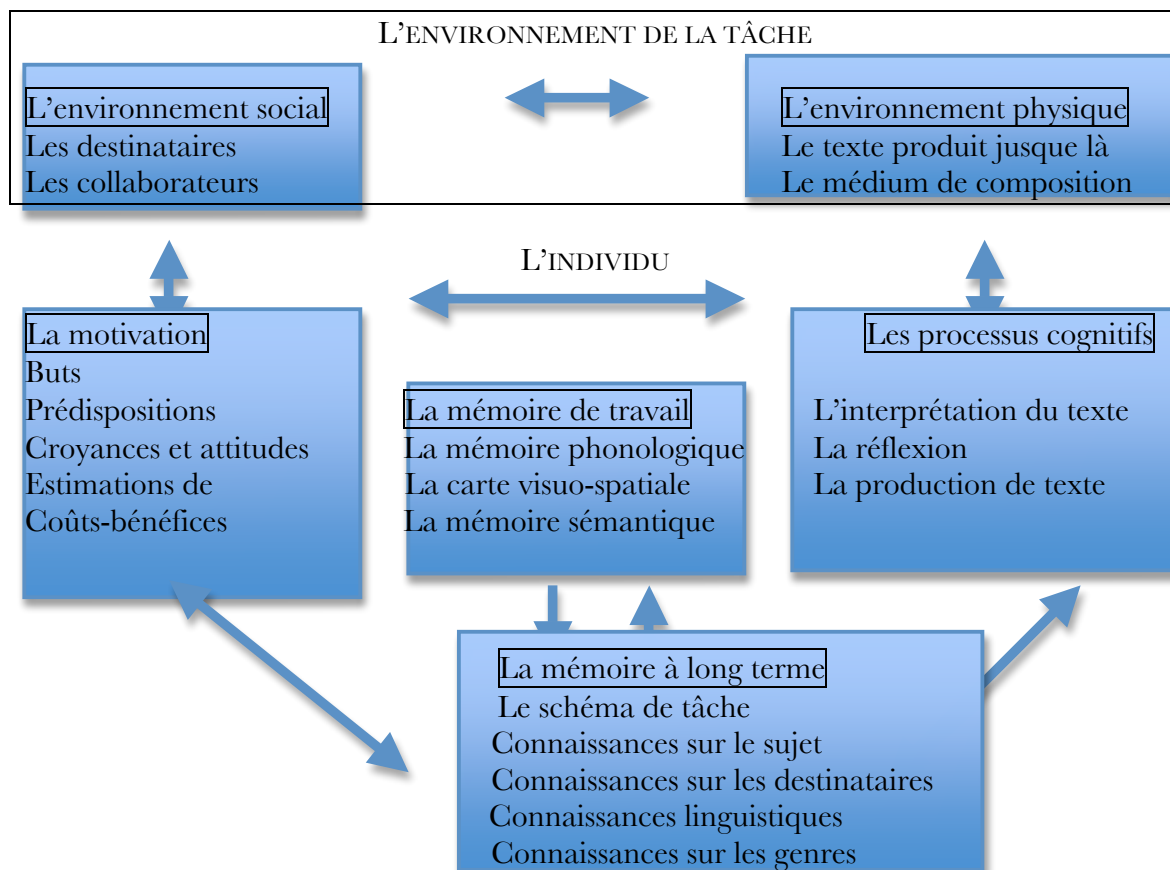
### **3.6 Le modèle théorique d'écriture de Hayes et Flower**

Dans le cadre de cette recherche, nous nous appuyerons sur le nouveau modèle de Hayes et Flower (1996) qui permet de saisir les aspects cognitifs et affectifs en cause dans le processus d'écriture. Ce dernier a été révisé régulièrement à partir du modèle original proposé par les mêmes auteurs en 1980. Même si, tel que le précise McCutchen (2006), ce modèle décrit les processus des scripteurs experts et que ses composantes ne s'adressent pas toutes aux scripteurs novices, il constitue une référence majeure dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

« Sur les assises cognitivistes, l'activité de production d'un texte écrit peut être définie comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est l'énoncé d'un message dans un discours écrit. » (Deschênes, 1988, p.78). Barré-de-Miniac (2000) précise que l'écriture appartient au domaine de la cognition, car la production d'un texte nécessite une mobilisation de compétences et d'attitudes ainsi qu'un traitement des informations. Elle s'insère ainsi dans un environnement social et physique au cœur duquel l'individu fait intervenir sa motivation, sa mémoire de travail, sa mémoire à long terme et des processus cognitifs. Les deux grandes composantes du modèle de Hayes et Flower (1996) sont illustrées ci-contre:

**Figure 2 : Traduction libre du modèle d'Hayes et Flower (2004, p.1402)**

L'organisation générale du nouveau modèle



Avant de nous intéresser à ce qui touche à l'individu, il convient de définir ce qui lui est extérieur, soit l'environnement social et physique de la tâche. Le premier concerne la prise en considération du destinataire visé afin de clarifier les paramètres et les conventions sociales à respecter lors de la mise en texte. Selon Deschênes (1995), l'image que se fait le scripteur de son lecteur éventuel constitue un facteur central de la situation d'écriture. McCutchen (2006) ajoute à cette prise en compte du destinataire et des collaborateurs, le contexte institutionnel pour les apprentis scripteurs. Quant à l'environnement physique, il inclut le texte en cours d'écriture et le médium de composition. Par exemple, l'utilisation d'un logiciel informatique pour composer influence les processus de planification et d'édition.

Dans la prochaine partie il sera question des composantes de la situation d'écriture qui s'appliquent à l'individu.

### 3.6.1 Les aspects en lien avec le scripteur

#### ➤La motivation

Hayes (2004) a développé quatre facettes qui concernent l'apport de la motivation en écriture. D'abord, la nature de la motivation se reflète par l'atteinte de buts fixés ainsi que par l'engagement dans des activités d'écriture à long terme. Dweck (1986) mentionne que les croyances du scripteur influenceraient ses performances. En effet, les prédispositions des individus face à une tâche sont modifiées lorsque l'écriture est perçue comme un don ou encore comme résultante de l'acquisition d'habiletés. Par ailleurs, lors d'une situation de production de texte, le scripteur doit créer un équilibre parmi plusieurs buts qui interagissent entre eux. D'autre part, pour atteindre ces derniers, il pourra sélectionner les moyens les moins risqués en termes de réussite. Le choix de stratégies vient moduler l'action tout comme une modification de l'environnement de la tâche. En dernier lieu, les réactions affectives des élèves peuvent influencer la qualité de leurs expériences de lecture ou d'écriture.

#### ➤La mémoire de travail

La mémoire de travail occupe une place centrale tout au long de l'activité d'écriture. Tous les processus y ont recours. Afin de définir la mémoire de travail, Hayes (2004) fait référence aux travaux de Baddeley's (1986) qu'il illustre dans son nouveau modèle d'écriture (voir figure 2 dans la section 3.7). «La mémoire de travail est limitée quant à la quantité de matériel qu'elle peut contenir et pour la durée de temps qu'elle peut le retenir» (Hayes, 2006, p.29)<sup>19</sup>. Les composantes décrites par Baddeley's (1986) sont au nombre de trois. Il y a d'abord la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial qui servent à maintenir temporairement des informations visuelles, verbales et spatiales récupérées de la mémoire à long terme. Par ailleurs, l'administrateur central organise la récupération des informations en mémoire à long terme et gère le déroulement des activités cognitives. Selon Baddeley (1996), «tout processus cognitif nécessite une part plus ou moins grande de ces ressources selon son degré d'automatisation et son niveau d'efficience» (Baddeley, 1996 cité par Olive et Piolat, 2005). Si la quantité de ressources

---

<sup>19</sup> Traduction libre de : «Working Memory is limited in the amount of material in can hold and in the length of time it can hold it.»



s'avère insuffisante pour répondre à une tâche demandée, par exemple à cause de la capacité de la mémoire de travail, la performance sera diminuée.

Hayes (2006) précise que « l'entraînement à une habileté réduit les ressources de la mémoire de travail nécessaires pour celle-ci (p.31)<sup>20</sup> ». Lors de la modélisation réalisée par l'enseignant en situation d'écriture à la manière d'un auteur, la facilitation procédurale mise en place a pour but de soulager la mémoire de travail et de réduire la densité de la charge. Charolles (1986) mentionne que cette facilitation « consiste à entraîner les sujets sur une opération relativement bien délimitée dans une tâche de rédaction, plutôt que de leur imposer systématiquement un traitement de l'ensemble des opérations » (Charolles, 1986, p.13). Ainsi, l'étayage réalisé par l'enseignant diminue la surcharge cognitive en facilitant la mise en mots et soulage l'étape de planification du texte. La mémoire de travail se trouve ainsi libérée de certaines activités, ce qui revêt une grande importance pour les scripteurs débutants submergés par tous les processus et demandes à gérer.

L'automatisation de processus permet aussi de réduire les demandes de la mémoire de travail et donc de gérer davantage de demandes attentionnelles. Tel que le mentionnent Just et Carpenter (1992), les informations langagières seraient traitées par des ressources cognitives uniques, qui, lorsque intérieures aux demandes d'une tâche, occasionneraient un ralentissement du traitement de compréhension en lecture (Just et Carpenter, 1992 cités par Olive et Piolat, 2005). McCutchen (2006) a adapté les propos de Just et Carpenter (1992) à une situation de production de textes et affirme que les difficultés chez les scripteurs débutants seraient liées aux demandes importantes des processus rédactionnels. L'automatisation des traitements impliqués et l'accroissement de la mémoire de travail permettraient donc une gestion plus efficace des ressources de la mémoire de travail (McCutchen, 2006 cité par Olive et Piolat, 2005). Puisque la régularité permet l'automatisation de processus, nous croyons que la mise en place de dix séances d'écriture à la manière d'un auteur pourrait faciliter l'acquisition d'habiletés en écriture.

---

<sup>20</sup> Traduction libre de : « Since training in a skill typically reduces the working memory resources required by that skill [...]».

➤ La mémoire à long terme

Cette mémoire sert à mettre en réserve les connaissances des scripteurs en regard du vocabulaire, de la grammaire, des genres, des sujets... Hayes (2004) présente trois domaines qui ont des impacts sur la pratique d'écriture. D'abord, les schémas des tâches sont constitués des informations et des processus nécessaires pour mener à terme les productions. Par ailleurs, la conscience du destinataire permet au scripteur d'adapter ses propos. Selon Hayes (2004), les individus auraient tendance à se servir d'eux-mêmes comme modèles pour les lecteurs visés (p.1425). Le dernier domaine développé par Hayes sur la mémoire à long terme est l'impact des nombreuses occasions de pratique d'écriture. Par exemple, les expériences permettent d'acquérir des stratégies plus efficaces, une plus grande familiarité avec les genres de textes et des habiletés de haut niveau.

➤ Les processus cognitifs

Hayes (2004) propose, dans son modèle de l'activité d'écriture, trois fonctions cognitives : le traitement du langage, la résolution de problème et la production du langage. Ces dernières chapeautent les étapes de planification, transcription et révision qui occupaient auparavant une place plus centrale dans le premier modèle de 1980. Nous consacrerons la prochaine partie à la description des processus de Hayes (2004).

### 3.6.2 Les processus cognitifs en écriture

Les trois fonctions cognitives primaires de Hayes (1994) sont présentées dans le tableau suivant:

**Tableau V : Les processus cognitifs en écriture (Hayes, 2004)**

<b>Les fonctions primaires</b>	<b>Définitions des fonctions (Hayes, 1995, p.52)</b>	<b>Processus cognitifs impliqués</b>	<b>Processus dans les anciens modèles</b>
L'interprétation du texte (Text interpretation)	« activité qui considère le langage comme un intrant générant des représentations internes ».	-Lecture -Écoute -Interprétation des gestes	La révision a été remplacée par la lecture.
La résolution de problème (reflection)	« activité qui opère sur les représentations internes pour produire d'autres représentations internes ».	-Réflexion critique -Inférences	La planification fait partie de la résolution de problèmes.
La production	« activité qui part des		La mise en texte est

du texte (Text production)	représentations internes reliées au contexte de production pour générer le langage écrit ou parlé ».		intégrée dans la production du langage.
----------------------------	--	--	---

Nous expliciterons maintenant ces principaux processus cognitifs définis par Hayes (1995 et 2004).

#### ➤L'interprétation du texte

Hayes (2004) postule que la fonction d'évaluation de l'activité de révision, soit la revue du texte pour détecter une erreur ou une modification à apporter, est semblable au processus de la compréhension de la lecture élaboré par Just et Carpenter (1980). Il propose ainsi une adaptation de ce modèle qui conçoit « la compréhension en lecture comme un processus de construction d'une représentation du sens du texte par l'intégration de plusieurs sources de connaissances » (Hayes, 2004, p.1412)<sup>21</sup>. Toutefois, lorsque le scripteur lit pour comprendre, il ne s'attarde pas aux problèmes du texte. Il doit donc lire différemment pour réviser. La lecture évaluative permet l'identification des problèmes du texte et leur résolution par l'utilisation de stratégies et de connaissances. Pour conclure, cette forme de lecture joue un rôle central dans la révision de texte.

Selon McCutchen, Teske et Bankston (2008), l'activité de révision est complexe pour tous les scripteurs novices. Comme une révision poussée est en lien avec une lecture critique, ses demandes sur la mémoire de travail sont considérables. Ainsi, les limitations de cette dernière peuvent restreindre la capacité d'un scripteur à mettre en application les processus de révision.

Une autre distinction est apportée par Berninger et Swanson (1994). Selon ces auteurs, la révision, étape incluse dans le processus d'écriture, ne se produit qu'occasionnellement chez les scripteurs débutants et intermédiaires et se manifeste surtout pour les corrections d'erreurs d'orthographe, les changements de mots et parfois des réécritures de phrases. «La planification, la production de texte et la révision ne seraient pas complètement

---

<sup>21</sup> Traduction libre de : « constructing a représentation of the text's meaning by integrating many sources of knowledge ».

opératoires chez le scripteur débutant et pourraient se développer à des niveaux variés.» (Berninger et Swanson, 1994, p.72)<sup>22</sup>.

#### ➤ La résolution de problèmes

Dans son modèle de 1980, Hayes donnait à la planification un rôle important dans l'activité d'écriture. À la suite de ses recherches, il mentionne que celle-ci n'a pas « fait la preuve de toute [son] efficacité sur la qualité des textes produits» (Hayes, 1995, p.65). Il considère donc l'influence d'autres processus tels que la résolution de problèmes, la prise de décision et les inférences. Hayes (2004) définit la résolution de problèmes comme « une activité qui regroupe une séquence d'étapes pour atteindre un but » (p.1420)<sup>23</sup>. Celle-ci s'avère particulièrement utile lorsque les élèves s'engagent dans des tâches dont ils ne possèdent pas les schémas de réalisation. Ils doivent alors planifier, prendre des décisions, évaluer des alternatives et inférer. Toutes ces activités se manifestent autant lors de la rédaction du brouillon que pendant la révision et Hayes (2004) les englobe sous le terme «résolution de problèmes».

Pour d'autres auteurs, qui se sont intéressés à l'activité de planification, le facteur de maturité joue un rôle important dans les capacités des scripteurs. Dahl et Farnan (1998) mentionnent que même si les jeunes élèves sont engagés dans des tâches de planification, ils ne démontrent pas d'aptitude à séparer le plan de travail du texte produit. Ces données corroborent l'importance d'assister les élèves du premier cycle dans le processus de planification. En effet, tout comme le soutiennent Swanson et Berninger (1996), «la mémoire de travail peut se retrouver en surcharge à cause des processus simultanés de planification, d'organisation d'informations pour la production, de révision pour les conventions orthographiques et les formes grammaticales tout en gardant à l'esprit le destinataire, le genre textuel et tout le reste.» (Swanson et Berninger, 1996, p. 359)<sup>24</sup>. McCutchen, Teske et Bankston (2008) mentionnent qu'une planification chez les

---

<sup>22</sup> Traduction libre de : «planning, translating, and revising are not fully operative in the beginning writer and may develop at different rates.» (Berninger and Swanson, 1994, p. 72).

<sup>23</sup> Traduction libre de : « an activity of putting together a sequence of steps to reach a goal ».

<sup>24</sup> Traduction libre de : «A writer's Memory may be overloaded while simultaneously planning and organising information for production, editing for conventional spelling and grammatical forms, keeping in mind the audience, genre, and so on.» (Swanson et Berninger, 1996, p. 359).

scripteurs débutants se reflète dans la recherche de contenu pour établir le schéma de la tâche. Elle ne consiste donc pas en une élaboration de plan, mais plutôt en une recherche d'idées.

#### ➤ La production du texte

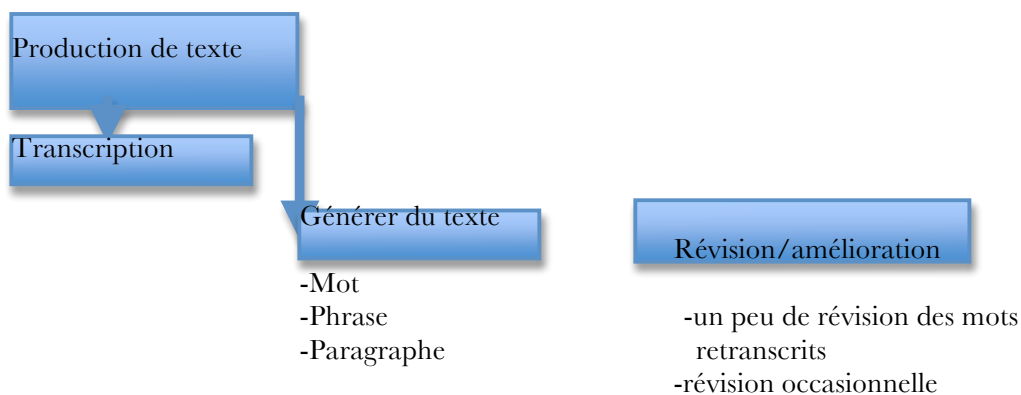
Telle que définie par Deschênes (1995) la mise en texte est une « activité de linéarisation des connaissances récupérées et réorganisées ainsi que la rédaction proprement dite du texte » (p.109). Le scripteur utilise donc les ressources de sa mémoire de travail et de celle à long terme. En référence aux travaux de Kaufer et al. (1986), McCutchen (2006) explique que le langage écrit est la résultante de la production d'idées par le biais de processus cognitifs. Ces idées sont par la suite transformées en langage et en forme écrite. La génération de texte intervient d'abord pour permettre de produire un message linguistique à partir d'idées. Celles-ci sont ensuite transcrites sous forme de texte par l'acte physique et cognitif de l'écriture.

Berninger et Swanson (1994) divisent ce que Hayes (2004) nomme « la production de texte » en deux processus : la transformation des idées en langage par l'écriture de mots, de phrases et de paragraphes et la transcription de ceux-ci selon une représentation orthographique. Chez de jeunes scripteurs, les habiletés de transcription pourraient être limitées par la vitesse de leur coordination motrice. Plus celle-ci est rapide, plus facilitée sera la transcription de texte. Contrairement au modèle de Hayes et Flower (2004), la production de texte inclut donc deux processus : transcrire et générer du texte.

La présentation du modèle d'écriture de Hayes (2004) permet de comprendre les processus qui interviennent en cours de production de texte et les multiples demandes cognitives que le scripteur doit gérer. Toutefois, selon Berninger et Swanson (1994), ce modèle s'adresse davantage aux scripteurs experts et ne traduit ainsi donc pas le caractère exclusif de l'écriture débutante ou intermédiaire. Ces auteurs affirment que le développement des habiletés chez un jeune scripteur ne serait pas similaire à celui d'un adulte. Ils proposent donc une variante au modèle de Hayes et Flower (2004) qui reflèterait davantage l'apprentissage de l'écriture chez les élèves du début du primaire. Le

tableau ci-dessous permet de montrer les processus inclus dans le développement de l'écriture de Berninger et Swanson (1994).

**Figure 3 : Traduction libre du modèle du développement de l'écriture dans les niveaux primaires (Berninger et Swanson, 1994)**



Ce modèle nous permet d'obtenir une vision simplifiée du développement de l'écriture chez un élève du premier cycle du primaire. La production de texte étant une activité qui implique la coexistence de nombreux processus, la demande cognitive chez l'apprenant s'en trouve très élevée et ce, surtout chez les jeunes scripteurs du premier cycle du primaire qui n'ont pas encore développé d'automatismes. En situation d'écriture à la manière d'un auteur, l'enseignant apporte un étayage constant pour faciliter la tâche de production de l'élève. Par exemple, la planification collective du texte à rédiger simplifie le choix du thème, de structure de texte et de phrases à produire. La mise en texte peut aussi être facilitée si l'œuvre étudiée présente des répétitions de mots ou l'utilisation d'un champ lexical préalablement travaillé. À la lumière de cette recherche, nous pourrions vérifier si la production de texte, soit transcrire et générer du texte, sera soutenue par la facilitation procédurale mise en place lors d'une écriture à la manière d'un auteur.

### 3.8 Synthèse

Les recherches présentées dans ce cadre conceptuel nous amènent à considérer l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture comme intimement liés. Ainsi, l'imitation des auteurs experts s'inscrit dans un dispositif d'enseignement qui met l'accent sur la littérature de jeunesse pour étudier les figures de style et les mécanismes de la langue contenus dans une œuvre littéraire. Par son rôle de modélisateur et de facilitateur, l'enseignant expert accompagne ses élèves dans un processus d'écriture jalonné d'apprentissages qui s'inscrivent au cœur d'un environnement et de conditions pédagogiques particulières. C'est par la mise en place de ces dernières que notre recherche s'effectuera dans l'intention de répondre aux questions suivantes :

*-Quelles sont les répercussions d'activités d'écriture à la manière d'un auteur sur les habiletés de production écrite, de compréhension en lecture et sur la motivation à l'écriture chez les élèves du premier cycle du primaire?*

*-Quelles sont les activités d'écriture dont ont bénéficié les élèves du groupe de l'enseignante-chercheuse?*

## **MÉTHODOLOGIE**



## **4. MÉTHODOLOGIE**

### **4.1 Sommaire de la recherche**

Cette recherche visait à *décrire des activités d'écriture à la manière d'un auteur et à en analyser les répercussions sur les habiletés de production écrite, de compréhension en lecture et sur la motivation à écrire des élèves du premier cycle du primaire*. Puisqu'elle impliquait une réalisation en milieu scolaire, les interventions, les observations et les passations de tâches évaluatives ont été conduites, pendant une période de 5 mois au cours de l'année scolaire 2009-2010, dans la classe de l'enseignante-chercheuse avec son groupe de 18 élèves de la 2<sup>e</sup> année du premier cycle du primaire. L'enseignante-chercheuse en était à sa 8<sup>e</sup> d'année d'enseignement au primaire dans différents quartiers de Montréal et, plus précisément, à sa 5<sup>e</sup> année d'expérience en deuxième année. Son expertise s'est construite au fil des années par un travail dans des écoles publiques et privées, par la réalisation d'un projet d'enseignement de quelques mois au Sénégal, par la poursuite de sa formation continue, grâce à des formations professionnelles, ainsi que par l'obtention d'un D.E.S.S en intervention éducative.

Ce chapitre sera développé en trois parties. Il sera d'abord question de la démarche d'ensemble de la recherche incluant le choix des sujets, le type de recherche et de méthodologie. Par la suite, chaque volet, enseignement et évaluation, sera décrit en fonction des outils de cueillette de données sélectionnés et des instruments d'analyse.

### **4.2 Démarche d'ensemble**

Les tâches évaluatives ainsi que les dix séances d'écriture à la manière d'un auteur ont eu lieu dans une classe d'élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire de la commission scolaire de Montréal. Les activités d'intervention se sont déroulées en selon un ordre de difficulté croissante afin d'introduire progressivement ce nouveau dispositif d'apprentissage. Les tâches de prétest ont été réalisées en début d'année scolaire avant toute initiation à l'écriture à la manière d'un auteur. Les activités du post-test ont permis de clore la

séquence d'intervention. Le tableau suivant présente le calendrier de réalisation de la recherche.

**Tableau VI : Calendrier de la recherche**

<b>Année scolaire 2009-2010</b>	<b>Activités réalisées en classe</b>
<b>Septembre</b>	Passation des prétests dans l'ordre suivant : -évaluation de la compréhension en lecture -évaluation d'une écriture à la manière de Mario Ramos -évaluation de la motivation en écriture
<b>Octobre</b>	Réalisation des activités d'écriture à la manière d'auteurs avec les albums suivants : - <i>Je suis Louna et je n'ai peur de rien</i> de Bertrand Gauthier - <i>Les petits délices</i> d'Élisabeth Brami - <i>Marcel le rêveur</i> d'Anthony Browne
<b>Novembre</b>	Réalisation des activités d'écriture à la manière d'auteurs avec les albums suivants : - <i>Recette de fille à la sauce princesse</i> de Carole Tremblay - <i>Frisson l'écureuil</i> de Mélanie Watt
<b>Décembre</b>	Réalisation des activités d'écriture à la manière d'auteurs avec les albums suivants : - <i>Yayaho, le croqueur de mots</i> de Geneviève Lemieux - <i>Plouf!</i> De Philippe Corentin
<b>Janvier</b>	Réalisation des activités d'écriture à la manière d'auteurs avec les albums suivants : - <i>Léon et les expressions</i> d'Annie Groovie - <i>Frisson l'écureuil se fait un ami</i> de Mélanie Watt - <i>Moi pas moi aussi</i> de Mario Ramos
<b>Février</b>	Passation des post-test dans l'ordre suivant : -évaluation de la compréhension en lecture -évaluation d'une écriture à la manière de Mario Ramos -évaluation de la motivation en écriture

#### 4.2.2 Le choix des élèves

L'objectif d'entraînement des élèves à l'écriture à la manière d'un auteur nous a amenée à choisir un groupe de deuxième année du primaire qui n'avait jamais été mis en contact avec ce dispositif d'apprentissage. L'échantillon de convenance, soit le groupe-classe de l'enseignante-chercheuse pour l'année scolaire en cours était composé de neuf garçons et neuf filles âgés de sept ou huit ans. Le milieu où est située l'école est surtout composé de familles dont le statut socio-économique est moyen, mais il y a aussi présence de familles immigrantes de différentes origines. Des 18 élèves, 7 avaient une langue maternelle autre que le français (l'espagnol, le tamoul, l'arabe et le roumain). Par ailleurs, dans le groupe classe, 6 élèves avaient un plan d'intervention individualisé (PIA), dont 2 doubleurs, et ils étaient suivis par l'orthopédagogue. Le formulaire de consentement qui a été utilisé pour cette recherche est présenté en annexe 1.

#### 4.2.3 La recherche descriptive

La recherche descriptive a pour but de décrire et d'analyser des comportements, des faits ou des comportements d'une réalité éducative dans un environnement particulier (Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F., 1989). Étudier une pratique éducative dans un contexte naturel permet d'en comprendre les modalités de réalisation et les effets, pour ensuite outiller les enseignants sur le terrain et générer des théories. Puisque l'écriture à la manière d'un auteur est un dispositif peu répandu dans les classes du primaire, le choix d'une méthode descriptive s'avérait approprié. En effet, selon Goigoux (2001), la didactique du français manque de recherches décrivant l'activité des enseignants. Pourtant, plusieurs savoir-faire professionnels d'enseignants experts auraient avantage à être «élucidés [...] pour être transmis aux enseignants novices pour faciliter la conception de nouveaux instruments didactiques» (Goigoux, 2001, p.131).

La recherche descriptive peut reposer sur différentes démarches d'investigation ainsi que sur des méthodes de type qualitative ou quantitative (Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F., 1989). Nous avons opté pour les deux types de méthodologie

pour couvrir les deux aspects de notre recherche : la méthodologie qualitative pour le volet enseignement (activités d'écriture à la manière d'auteurs variés) et la méthodologie quantitative pour les tâches évaluatives (prétest et post-test). Ces deux aspects de la recherche seront décrits, ainsi que les choix méthodologiques, dans les parties suivantes.

### **4.3 Volet enseignement**

Le premier volet de notre recherche a impliqué une phase d'intervention de quatre mois dans une classe de 2<sup>e</sup> année du primaire. Dans le contexte de notre recherche, nous visions le développement des pratiques pédagogiques comme résultante de la compréhension des impacts du dispositif d'écriture à la manière d'un auteur. Nous avons donc élaboré dix propositions d'activités pour la mise en place de cet outil pédagogique. Celles-ci peuvent, selon Gagné (1989), constituer une démarche d'innovation. Nous présentons tout d'abord une description de la fiche modèle qui nous a guidée dans l'élaboration des activités d'intervention.

#### 4.3.1 La description de la fiche d'activité (annexe 2)

La première section de la fiche d'activité tient lieu de notation des informations générales en lien avec le choix du livre : auteur, illustrateur, titre, maison d'édition, collection, date de publication, clientèle visée, résumé de l'éditeur, thèmes traités et extrait de l'oeuvre. Tel que le mentionne Le Manchec (2004), ces éléments relatifs à la culture de l'écrit sont partis prenante d'une situation de lecture oralisée et sont présentés grâce à l'étayage de l'enseignant.

La deuxième partie de cette fiche sert à la consignation de toutes les composantes liées au choix de l'oeuvre pour réaliser une activité d'écriture à la manière d'un auteur : les raisons qui ont motivé la sélection de ce livre (ses caractéristiques), le(s) type(s) de texte(s) à exploiter, les mécanismes de langue ou traits d'écriture à imiter, le déroulement de la séquence d'enseignement et un exemple de modélisation réalisé.

Nous décrivons maintenant les éléments d'enseignement et les fondements communs aux activités d'intervention en classe. Chaque séquence d'animation a été conçue de façon identique à quelques variantes près. Le choix des étapes a été réalisé en fonction des pratiques exemplaires d'enseignement de la littérature colligées par Hall (2003).

#### 4.3.2 La lecture oralisée de l'œuvre

La lecture oralisée d'œuvres de littérature s'insère dans tout programme d'enseignement de la lecture pour ses nombreux bienfaits. Ainsi que nous l'avons expliqué dans notre cadre conceptuel, cette médiation effectuée par l'enseignant permet aux élèves d'avoir accès à une meilleure compréhension du texte et ainsi qu'à des écrits de qualité supérieure.

Cette première étape de chacune de nos séances d'intervention en classe s'est déroulée dans un environnement calme, et les élèves étaient regroupés près de l'enseignant-chercheur pour participer activement. Tous les éléments reliés à la culture livresque furent d'abord présentés avant la lecture du livre : auteur, illustrateur, maison d'édition et dédicace. Une courte discussion au sujet du thème du livre a suivi pour définir clairement l'intention de lecture visée : écrire à la manière de l'auteur. Une lecture à voix haute dynamique de l'œuvre a ensuite succédé à cette préparation. Au cours de celle-ci, les questions posées avaient pour but de construire le sens du texte, de réfléchir et de susciter des discussions sur le style de l'auteur. Les questions ouvertes ont été favorisées afin de laisser place à un éventail de possibilités de réponses et d'interprétations.

Après la lecture, les élèves ont eu l'occasion de questionner l'enseignant pour approfondir leur compréhension ou leurs observations sur le style de l'auteur afin de préparer la prochaine étape.

#### 4.3.3 L'analyse des faits de langue

Comme le mentionne Geist (2005), pour imiter un auteur, il faut d'abord avoir conscience de ce qu'on imite et savoir comment le faire. Une observation minutieuse du texte a donc été réalisée avec les élèves afin de relever tous les éléments littéraires et les

traits de l'écriture à reproduire en fonction du type de texte choisi (discours narratif, informatif ou incitatif). Ceux-ci sont présentés dans les fiches descriptives jointes en annexe.

L'analyse littéraire s'est réalisée en collectif avec l'œuvre de littérature de jeunesse. Des passages du texte contenant des exemples d'éléments littéraires ou des caractéristiques à étudier et à enseigner (discours narratif) ont été réécrits sur de grandes feuilles. Ce dispositif a par la suite facilité l'accès au texte pour tous les élèves et l'explication des procédés stylistiques.

#### 4.3.4 La modélisation

Une compréhension claire des faits de langue à imiter nous a ensuite conduite à une modélisation guidée par l'enseignant-chercheur du texte que les élèves devront produire. Tel que Bandura (1976) le mentionne, l'apprentissage par observation permet à l'apprenant d'acquérir de nouveaux comportements. Ainsi, il a été prouvé que cette stratégie d'enseignement est efficace et essentielle pour médiatiser le transfert des savoirs.

Cette modélisation a été menée devant les élèves qui étaient, pour l'occasion, rassemblés près du tableau. La modélisation écrite prenait parfois la forme d'un épisode de texte, d'une définition, d'une reformulation de faits de langue ou encore d'une liste, selon l'activité concernée. Pendant la modélisation, l'enseignant-chercheur a verbalisé à haute voix toutes ses procédures, ses stratégies et ses questionnements. C'était une occasion d'enseignement direct pendant lequel les élèves n'avaient qu'à écouter attentivement. L'accent a été mis sur l'imitation de l'auteur et ainsi des parallèles entre l'œuvre étudiée et le texte à écrire furent explicités. L'étape de planification du texte a ainsi été effectuée à l'intérieur de cette leçon, ce qui a facilité le passage à l'étape suivante : la production de texte.

#### 4.3.5 La mise en pratique

Comme toutes les étapes précédentes visaient à préparer les élèves à l'écriture de leur propre texte, celle-ci devait donc en être facilitée. Une fois les explications données sur le

type de texte à imiter lors de la modélisation, les élèves commencèrent leur production de texte de façon individuelle. Pendant ce temps, l'enseignant-chercheur circulait pour offrir un étayage aux élèves en cours de production. Les interventions portaient sur différents aspects de la production écrite : les choix lexicaux, la précision des idées (détails), l'orthographe, les gestes graphomoteurs, la posture de travail ou le respect des contraintes syntaxiques de la tâche selon les besoins des élèves. Le soutien de l'enseignant-chercheur était donc différencié et opportuniste.

#### 4.3.6 Le partage et la publication

Nadon (2007) attire notre attention sur l'importance du partage en fin de situation d'écriture afin de laisser place aux commentaires et aux réactions des adultes et des pairs. Dans le cadre de notre projet, ce moment a permis aux élèves de comparer leurs textes produits avec l'œuvre source. À la fin de l'étape de mise en texte, les élèves volontaires ont lu leur production à leurs camarades qui à leur tour commentaient celui-ci en appréciant ses qualités ou en soulevant des lacunes. Les appréciations formulées étaient appuyées de propos de l'enseignant-chercheur afin de faire ressortir des liens avec les six traits de l'écriture : le choix des mots, l'organisation du texte, les idées, le rythme, la voix et les conventions. Les productions des élèves ont été également comparées à l'œuvre étudiée dans le but d'observer des similarités et des divergences et outiller, le cas échéant, les élèves pour les futures activités d'intervention.

À la suite du partage, les élèves ont procédé à la mise au propre des textes et à leur publication. Différentes formes de publications ont été produites : livre collectif, petits livres individuels, affiches et recueil de plusieurs textes. Cette finalité du projet a apporté un sentiment de fierté et d'accomplissement aux élèves et a constitué un moment fort important du projet d'écriture.

Nous présentons maintenant un aperçu des dix activités d'entraînement à l'écriture à la manière d'un auteur, qui ont eu lieu avec les élèves de deuxième année.

#### 4.3.7 Un aperçu des activités d'intervention

Le tableau suivant contient un résumé des principales caractéristiques des œuvres sélectionnées. Les fiches jointes en annexe fournissent un complément d'informations au sujet du résumé de l'œuvre, des thèmes exploités, des raisons qui ont motivé le choix du livre, des explications sur le déroulement de la séquence et l'exemple de la modélisation réalisée. Les orientations qui ont guidé la sélection de nos œuvres sont la variété d'auteurs, de genres littéraires, de thèmes et de types de textes à imiter. Parmi les dix interventions proposées, nous avons donc une écriture d'affiche, une composition de texte informatif, une rédaction de dialogue d'un personnage dans une œuvre narrative, un travail de définition d'expressions françaises et une écriture ayant comme contrainte l'exploitation de rimes.

**Tableau VI: un aperçu des dix interventions élaborées<sup>25</sup>**

<b>Albums choisis</b>	<b>Extraits des oeuvres</b>	<b>Les principaux éléments littéraires observés et modélisés</b>
<i>Je suis Louna et je n'ai peur de rien</i> Bertrand Gauthier	<i>Quand je suis Louna, La vaillante Louna, Je défie les pirates D'attaquer ma frégate.</i> (Gauthier, 2004)	-structure répétitive du texte -adjectifs -rimes
<i>Les petits délices</i> Élisabeth Brami	<i>Regarder ensemble la pleine lune ou un beau coucher de soleil.</i> (Brami, 2009)	-structure des phrases -verbes à l'infinitif
<i>Marcel le rêveur</i> Anthony Browne	<i>Marcel rêve. Parfois Marcel rêve qu'il est vedette de cinéma, ou chanteur, ou sumo, ou danseur étoile...</i> (Browne, 1997)	-répétitions de mots -épisodes répétitifs -énumérations
<i>Recette de fille à la sauce princesse</i> Carole Tremblay	<i>La fille sauce princesse est un dessert d'une grande douceur, long à préparer et, surtout, très difficile à réussir.</i> (Tremblay, 2001)	-temps et mode de conjugaison : impératif présent -type de texte : incitatif -ton humoristique
<i>Frisson l'écureuil</i> Mélanie Watt	<i>Quelques-unes des choses dont Frisson a peur :</i> -les extraterrestres -les abeilles meurtrières	-type de texte : la liste -groupe du nom

<sup>25</sup> Les fiches descriptives complètes des activités sont présentées aux annexes 7 à 16.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>-les tarentules</li> <li>-l'herbe à puce</li> <li>-les bactéries</li> <li>-les requins (Watt, 2006)</li> </ul>	-accords avec un déterminant pluriel
<p><i>Yayaho le croqueur de mots</i></p> <p>Geneviève Lemieux</p>	<p><i>À l'heure de la causerie, c'est au tour de Jonas.</i></p> <p><i>Il présente sa perruche à toute la classe.</i></p> <p><i>Mais qui se cache sous le bureau?</i></p> <p><i>C'est Yayaho, le croqueur de mots.</i> (Lemicux, 1999).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-la suppression de syllabes en début de mot</li> <li>-les rimes</li> <li>-la structure répétitive du texte</li> </ul>
<p><i>Plouf!</i></p> <p>Philippe Corentin</p>	<p><i>Il a froid, et il est furieux. Comment remonter? Le temps passe. Il a de plus en plus froid et il est de plus en plus furieux.</i> (Corentin, 1991).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-les dialogues</li> <li>-les onomatopées</li> <li>-la structure répétitive</li> <li>-les figures d'insistance</li> <li>-les verbes de prise de parole</li> <li>-la gradation</li> </ul>
<p><i>Léon et les expressions</i></p> <p>Annie Groovie</p>	<p><i>Lorsque tu es très craintif et que tu manques de courage devant une situation sans danger, on dit que tu as peur de ton ombre.</i> (Groovie, 2004).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-les expressions idiomatiques</li> <li>-la structure répétitive du texte</li> <li>-la phrase interrogative</li> </ul>
<p><i>Frisson l'écureuil se fait un ami</i></p> <p>Mélanie Watt</p>	<p><i>Mesures à prendre pour faire la meilleure impression :</i></p> <p><i>Préparer de la limonade rafraîchissante.</i></p> <p><i>S'assurer que le porte-nom est visible.</i></p> <p><i>Coiffer les poils déplacés.</i></p> <p><i>Se brosser les dents avec soin (pour éviter la mauvaise haleine et les morceaux pris entre les dents).</i></p> <p><i>Enfiler les mitaines pour couvrir les pattes moites.</i> (Watt, 2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-le ton humoristique</li> <li>-la liste</li> <li>-les verbes à l'infinitif</li> </ul>
<p><i>Moi pas Moi aussi</i></p> <p>Mario Ramos</p>	<p><i>Le mouton est tout couvert de laine.</i></p> <p><i>Moi pas.</i></p> <p><i>Le mouton a peur du loup. Moi aussi.</i> (Mario Ramos, 1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-structure répétitive des phrases</li> <li>-type de texte : informatif</li> <li>-présence du nom de l'animal en début de chaque phrase</li> </ul>

#### 4.3.8 Méthode et outil de collecte de données

Les données recueillies lors de ce volet enseignement ont été qualitatives. En effet, ce choix de méthodologie se justifie par le contexte de réalisation en milieu naturel, une réalisation par un enseignant-chercheur, une durée d'observation prolongée de quatre mois et par le choix d'instrument de collecte, soit le journal de bord. L'analyse

qualitative se prête d'ailleurs bien à l'exploration d'un sujet peu connu. Selon Karsenti et Savoie-Zjac (2004), le journal de bord est un «document dans lequel le chercheur note les impressions, les sentiments [...] et des évènements jugés importants» (p.47). Il contient donc des renseignements précieux au sujet du contexte d'enseignement. Lors de chaque activité d'intervention, toute observation pertinente fut notée : durée de l'activité, difficultés rencontrées, réactions des élèves, appréciation de l'œuvre étudiée, atmosphère de classe et modifications souhaitables. Les notes du journal de bord permettront donc de décrire les activités d'écriture à la manière d'un auteur et seront appuyées par des exemples concrets puisés dans les cahiers d'écriture des élèves ou les textes publiés.

Dans cette partie, nous avons présenté la première facette de notre recherche, soit la phase d'enseignement-apprentissage concrétisée par la mise en place de dix activités d'écriture à la manière d'un auteur. Celles-ci avaient comme objectif d'amener les élèves à développer leurs habiletés à imiter le style d'un auteur. Dans la prochaine section, la phase évaluative, soit le prétest et le post-test servant à mesurer les effets de nos interventions, sera décrite.

#### **4.4 Volet évaluation**

Afin de mesurer les impacts des situations d'écriture à la manière d'un auteur, tous les élèves du groupe ont été évalués en début et en fin du projet de recherche. Ces évaluations ont touché à deux domaines de compétences, la lecture et l'écriture, ainsi que la motivation à l'écrit. Le choix de méthode pour cet aspect de notre recherche est l'analyse quantitative, puisque les données recueillies sont numériques : des résultats à des tests de compréhension en lecture, en production écrite ainsi qu'une grille d'attitudes motivationnelles. Les données seront donc analysées afin d'expliquer les effets des activités d'écriture à la manière d'un auteur. Nous pourrions aussi analyser les liens, si cela s'y prête, entre les résultats de chaque élève aux trois différentes épreuves : rappel oral, production écrite et grille sur la motivation en écriture. Avant de décrire les

épreuves du prétest et du post-test, nous présenterons les livres sélectionnés pour la construction de celles-ci.

#### 4.4.1 Présentation des œuvres

Nous proposerons aux élèves deux livres du même auteur, Mario Ramos, ayant de grandes similarités à la fois pour les épreuves de lecture et d'écriture: *C'est moi le plus fort* pour le prétest et *C'est moi le plus beau* pour le post-test. La structure répétitive de ces albums, leur richesse et la qualité de la langue en faisaient de bons choix pour présenter des situations de rappel oral et d'écriture aux élèves. Travailler avec les mêmes œuvres pour l'évaluation de la lecture et de l'écriture se veut en concordance avec les fondements de notre projet qui lie l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Une description complète des caractéristiques des œuvres, des thèmes traités, des faits de langue à exploiter ainsi qu'une grille d'analyse de leurs qualités littéraires se trouve en annexe 4.

#### 4.4.2 Les évaluations en lecture

L'écriture à la manière d'un auteur favorise l'interrelation entre l'écriture et la lecture et une place centrale à la littérature, tout comme le valorise le programme du MELS (2006). Selon Shanahan (2006), la collaboration entre la lecture et l'écriture occasionne des bénéfices mais les impacts de telles expériences ne sont pas encore compris. Comme l'écriture à la manière d'un auteur implique une lecture oralisée par l'enseignant et que cette activité permet de travailler la compréhension de textes écrits, nous avons choisi des épreuves d'évaluation de la lecture qui mobilisent des textes littéraires sans l'obstacle des questionnaires de lecture: les grilles d'analyse qualitative et quantitative du récit. Elles ont été adaptées et traduites par Giasson (2003 p.311-312) dans son recueil *La lecture de la théorie à la pratique*. Celles-ci permettront d'évaluer la compréhension en lecture par le rappel oral d'un texte. «Il est un bon indice de l'assimilation du texte par l'élève et il renseigne sur la reconstruction de l'information qu'a effectuée ce dernier.» (Giasson, 2003 p. 310 en référence à Barnhart, 1990). En nous appuyant sur les deux œuvres sélectionnées pour la passation des évaluations, nous avons adapté les grilles de Giasson

en inscrivant tous les éléments attendus dans le rappel oral du lecteur. Notre total se mesurait donc sur 26 au lieu de 16 (voir annexe 3).

#### 4.4.2.1 La description des outils d'évaluation de la compréhension<sup>26</sup>

Les élèves devaient d'abord lire, de façon autonome et dans un endroit calme à l'extérieur de la salle de classe, le livre *C'est moi le plus fort* (Ramos, 2004) pour le prétest et *C'est moi le plus beau* (Ramos, 2006) pour le post-test. Ils venaient ensuite rencontrer un à un l'enseignant-chercheur dans une partie plus isolée du corridor. Leur tâche consistait à raconter l'histoire, dans leurs propres mots, suite à l'énoncé de la consigne suivante : «Raconte-moi cette histoire comme tu le ferais à un ami qui ne l'a pas lue». Pendant ce temps, l'enseignant-chercheur notait, à la fois sur les deux grilles d'analyse, tous les éléments mentionnés par le lecteur selon leur degré d'élaboration et tout commentaire pertinent en lien avec la compréhension de l'élève. Chaque rencontre a duré approximativement cinq minutes.

La grille d'analyse quantitative a permis de vérifier la présence de tous les épisodes de l'histoire : la situation initiale (personnage, temps, lieu), l'événement déclencheur, la réponse interne (plan but, réactions), les tentatives (actions) et la conséquence ou réaction. Chaque élément de réponse valait de 0 à 2 points. Un score final sur 26 a pu ainsi être calculé par l'addition de toutes les parties de la grille.

Quant à la grille d'analyse qualitative, elle a fourni un complément d'informations par rapport à la première grille, puisqu'elle tenait aussi compte des inférences faites par le lecteur, c'est-à-dire des informations qui ne sont pas transmises explicitement par le texte. «L'analyse qualitative a justement comme objectif de considérer les interprétations de l'élève, son habileté à résumer, ses inférences correctes et erronées.» (Giasson, 2003, p.313). L'enseignant-chercheur a noté le degré de présence de chaque aspect évalué et a calculé le total sur un maximum de 44 points.

---

<sup>26</sup> Les grilles d'évaluation du rappel oral sont présentées en annexe 3.

#### 4.4.2.2 *L'analyse des résultats*

L'analyse des résultats de chaque élève à l'aide des deux grilles du rappel oral permettra de comparer les écarts entre les cumuls obtenus lors du prétest et lors du post-test pour chaque groupe. Afin d'éviter des biais d'interprétation, 20% des données recueillies lors des entretiens de rappel oral feront l'objet d'un accord inter-juges.

#### 4.4.3 Les évaluations en écriture<sup>27</sup>

Nous avons conçu des outils d'évaluation de l'écriture (voir annexe 5) qui représentent adéquatement les interventions en classe. Les épreuves standardisées reflétant surtout les aspects normatifs au détriment des aspects textuels, nous avons préparé un instrument maison assez fin pour correspondre aux habiletés développées chez des élèves qui écrivent à la manière d'un auteur.

L'épreuve d'écriture du prétest a débuté par la lecture oralisée de *C'est moi le plus fort* au cours de laquelle un travail sur la compréhension et l'interprétation de l'œuvre a été effectué. Par le questionnement et l'observation, les élèves ont été amenés à réfléchir au sens du texte, à formuler des liens avec leurs savoirs littéraires, à remarquer le vocabulaire et la structure du texte employée par l'auteur et finalement, à faire des prédictions de contenu. Par la suite, ils ont rédigé un épisode en double page de l'histoire, dans leur cahier d'écriture, à la manière de Mario Ramos, en imitant le plus fidèlement possible son style. La même procédure a été appliquée lors de la passation du post-test avec le livre *C'est moi le plus beau*. Les textes produits par les élèves seront corrigés à l'aide de grilles maison, détaillées ci-contre et préparées spécifiquement pour ce travail.

##### 4.4.3.1 *La grille d'évaluation quantitative de l'écriture*

Cette grille est inspirée des modèles proposés par Prenoveau (2007) et Olness (2005). Nous y avons reproduit les catégories relatives aux traits de l'écriture : les idées, l'organisation du texte, l'expression et la voix ainsi que le choix des mots. Pour chacun de ces traits, nous avons détaillé le contenu attendu pour l'écriture d'un épisode à la manière de Mario Ramos. Les critères peuvent être présents, partiellement présents ou

---

<sup>27</sup> Les fiches descriptives des livres sélectionnés pour les évaluations écrites sont présentées en annexe 4.

non présents dans le texte produit. Le total des points obtenus fournira un score sur douze. La grille d'évaluation quantitative de l'écriture contient aussi une section réservée aux conventions linguistiques. Pour déterminer les éléments évalués, nous nous sommes référée aux préoccupations sur la langue de Montésinos-Gelet et Morin (2006), à la grille de Catach (1995), pour la caractérisation des erreurs orthographiques et grammaticales, ainsi qu'aux indications du MELS en ce qui a trait aux habiletés attendues chez des élèves de la 2<sup>e</sup> année du premier cycle du primaire. Les grilles de Prenoveau et Olness étant des traductions anglaises, nous n'avons pu utiliser leurs critères sur les formulations des conventions de l'écriture car ils ne reflétaient pas l'apprentissage de la langue française. Afin d'annoter la syntaxe, les accords, la ponctuation, l'orthographe et la grammaticalité des phrases, les textes des élèves ont été lus et analysés individuellement. 20% de toutes les données quantitatives ont fait l'objet d'un accord inter-juges afin d'éviter les biais dans la correction.

#### *4.4.3.2 La grille d'évaluation qualitative de l'écriture*

Cette grille s'avère un complément de la grille d'évaluation quantitative du récit et a permis de préciser certains choix effectués par les élèves pour les traits de l'écriture. La flexibilité de cette grille, par sa structure ouverte, permettait aussi de relever des faits intéressants dans les textes produits. Les éléments présents dans la grille proviennent aussi des outils d'Olness (2005) et le trait de l'écriture, non présent dans la grille quantitative, qui explore la fluidité et le rythme du texte par l'étude des phrases a été ajouté. Puisque cette recherche vise à observer la maîtrise des normes par les élèves et ainsi documenter leur progression, la considération de tous les aspects prescrits en production textuelle s'avère importante.

La compilation des grilles d'évaluation permettra d'observer les effets de la variable temps entre la passation du prétest et du post-test chez les élèves et de relever les progrès, s'il y a lieu, chez ces élèves de 2<sup>e</sup> année. Les items des grilles seront comparés et commentés un à un, la grille qualitative permettant d'éclairer et de nuancer les scores de la grille quantitative. Nos analyses nous amèneront à répondre à nos objectifs de recherche :

*Décrire les activités d'écriture à la manière d'un auteur et analyser leurs répercussions sur les habiletés de production écrite, de compréhension en lecture et sur la motivation à écrire des élèves du premier cycle du primaire.*

#### 4.4.4 Deux évaluations de la motivation<sup>28</sup>

Afin de vérifier si les activités d'écriture à la manière d'un auteur peuvent avoir des retombées sur la motivation à écrire des élèves, nous avons évalué celle-ci avant la phase d'intervention ainsi qu'après, avec tous les élèves de la classe. En effet, tel que le mentionne Turcotte (2007), la motivation est la raison qui amène l'élève à s'investir à long terme et à persévérer. Elle est ainsi une condition essentielle de l'apprentissage. L'outil choisi pour évaluer la motivation des participants dans cette recherche a été un questionnaire construit par Fleuret (2008) dans le cadre de sa thèse de doctorat. Même si le choix de cet instrument peut être critiqué par le fait qu'il sera rempli par de jeunes élèves et que cette population est généralement très positive, les résultats obtenus pourront tout de même être mis en relief avec les observations qualitatives notées dans le carnet de bord. Il servira donc de moyen de documentation supplémentaire.

Le questionnaire a été administré collectivement et visait à connaître les perceptions des élèves quant aux multiples facettes de leur rapport à l'écriture par exemple : leurs habiletés en écriture, le plaisir d'écrire ou l'utilité de l'écriture. La qualité de son élaboration en fait un instrument de choix pour notre propre recherche. Lors de l'analyse, les données seront regroupées en un score total pour chaque élève. Elles seront ensuite comparées afin de déterminer l'effet de temps entre le prétest et le post-test, c'est-à-dire s'il y a eu des changements quant à la motivation entre le début de la phase d'intervention et la fin de celle-ci 4 mois plus tard.

### **4.5 Synthèse**

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée aux deux volets de notre recherche descriptive, soit la phase d'intervention en classe et les évaluations. Les outils de cueillette de données décrits nous ont permis de recueillir à la fois des observations, des résultats et

---

<sup>28</sup> L'évaluation de la motivation à l'écrit est présentée en annexe 6.

des productions de textes d'élèves. Nous pouvons maintenant réfléchir aux effets de l'écriture imitative sur les habiletés et la motivation des scripteurs en développement et ainsi, si les résultats s'avèrent concluants, faire connaître cet outil d'enseignement.



**ANALYSE**

## 5. ANALYSE

L'analyse a pour but de rechercher le sens de résultats recueillis (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Dans la présente recherche, certaines données sont de nature qualitative, soit les notes d'observation des séances d'écriture à la manière d'un auteur, tandis que d'autres sont quantitatives : les résultats aux tests de lecture, d'écriture et de motivation.

Ce chapitre sera ainsi divisé en deux sections. Dans la première, il sera question des observations menées lors de la phase d'intervention de la recherche. Dans la deuxième partie, les résultats recueillis par la passation des prétests et des posts-tests seront analysés. Ces derniers permettront de répondre à notre question de recherche :

*-Quelles sont les répercussions d'activités d'écriture à la manière d'un auteur sur les habiletés de production écrite, de compréhension en lecture et sur la motivation à l'écriture chez les élèves du premier cycle du primaire?*

### 5.2 Description des dix séances d'intervention en classe

Dans cette partie, nous analyserons la phase d'intervention de la recherche, soit les dix séances d'écriture à la manière d'un auteur réalisées au cours des mois de septembre à février. Les ajustements, les observations, le vécu des élèves ainsi que des exemples de productions seront présentés en complément aux fiches-résumés des activités jointes en annexe (annexes 7 à 16).

La démarche d'analyse de ces données qualitatives a d'abord consisté en la relecture des notes d'observation prises en salle de classe ainsi que des productions écrites finales des élèves recueillies en cours de recherche. Par ailleurs, les déroulements réels ont été comparés à ceux prévus lors de la conception des fiches d'activités pour chaque séquence d'écriture à la manière d'un auteur. L'analyse portera donc principalement sur les changements apportés et les faits saillants notés lors des interventions par l'enseignant-chercheur.

### 5.1.1 Je suis Louna et je n'ai peur de rien

La première séance d'écriture à la manière d'un auteur a été réalisée avec l'album *Je suis Louna et je n'ai peur de rien* et s'est déroulée selon la planification et le temps prévu. Les élèves ont manifesté un grand intérêt envers les œuvres de Bertrand Gauthier et ont pris plaisir à écouter la lecture des cinq albums. Ils participaient activement pour repérer dans chaque page les mots qualificatifs ainsi que les rimes. Un autre point fort de l'activité a été la remise aux élèves d'une liste d'adjectifs se trouvant dans les albums de Bertrand Gauthier. Cet outil a aidé les élèves lors de leur travail d'écriture. Cependant, plusieurs d'entre eux ont eu besoin de soutien pour la recherche de rimes. Il aurait été facilitant de réaliser préalablement des jeux de rimes en classe pour activer la conscience phonologique. Un autre aspect à améliorer serait la structure organisationnelle de classe. En effet, cette activité aurait été plus facilement réalisable en petits groupes que de façon individuelle. Les élèves en difficulté d'apprentissage auraient ainsi bénéficié de davantage de support de la part de l'enseignante. Il semble aussi possible que les obstacles rencontrés par les élèves soient en lien avec leur fatigue accumulée se manifestant en ce vendredi après-midi. Le choix de période serait donc à reconsidérer. L'extrait ci-dessous offre un exemple du travail d'un élève de la classe :

<i>Quand je suis un chevalier</i>	<i>Quand je suis un chevalier</i>
<i>Un brave chevalier</i>	<i>Un musclé chevalier</i>
<i>Je délivre les kangourous des lions</i>	<i>Je soulève les dragons</i>
<i>Avec mes délicieux bonbons.</i>	<i>Avec un tas de maisons.</i>

### 5.1.2 Les petits délices

La deuxième activité d'écriture à la manière d'un auteur avec le livre *Les petits délices* d'Élisabeth Brami eut lieu un jeudi matin afin de maximiser la concentration des élèves. Cette période a aussi été choisie afin d'être coordonnée avec la venue en classe de l'orthopédagogue qui travaillait à une grande table avec les élèves en difficulté. Ces derniers recevaient ainsi un meilleur étayage. La lecture oralisée a été ponctuée de rires d'élèves qui écoutaient avec attention. Le sujet d'écriture proposé a capté l'intérêt des

élèves qui avaient de nombreuses idées à partager. Ils ont d'ailleurs bien participé à la modélisation, ce qui a résulté en la production de phrases quelque peu différentes de celles prévues par l'enseignante au départ.

Avoir (au lieu de déguster) un bol de café au lait en lisant le journal.

Voir (au lieu de regarder) un coucher de soleil sur le fleuve.

Cette modélisation a eu une incidence sur les phrases que les élèves ont à leur tour produites. En effet, les verbes qui revenaient le plus souvent pour débiter leurs petits délices étaient : avoir, voir et faire. Six élèves ont utilisé uniquement ou majoritairement ces trois verbes. Quelques élèves ont toutefois réussi à transférer la forme syntaxique des verbes à d'autres qu'ils souhaitaient utiliser (aller, jouer, écouter, lire, voyager...). Cette difficulté aurait pu être contournée si une liste de verbes à l'infinitif avait été construite avec les élèves avant la mise en pratique. Dans le cadre de cette recherche, le retour sur les verbes choisis a été réalisé après la séance d'écriture et présenté comme mini-leçon de révision. L'enseignante a modélisé de nouvelles phrases devant les élèves afin de leur démontrer comment enrichir les verbes.

Déguster/ grignoter/ savourer

• Manger du pop-corn au cinéma.

Regarder/observer/admirer/contempler

• Voir un magnifique coucher de soleil.

À la suite de cette modélisation, les élèves ont travaillé en sous-groupes avec l'enseignante pour améliorer leurs phrases de départ. Les productions finales sont en italiques dans les exemples ci-contre :

Avoir une amie pour jouer.

• *Inviter une amie pour jouer.*

Manger de la pizza croustillante.

• *Déguster de la pizza croustillante au fromage.*

Voir son nouveau professeur.

• *Rencontrer son nouveau professeur au début de l'année scolaire.*

Un aspect grandement intéressant de cette situation d'écriture fut la possibilité de différenciation pédagogique. Les élèves les plus faibles ont produit de quatre à cinq phrases tandis que les plus forts, environ dix, pour la même période de temps. Il n'y avait ainsi aucune perte de temps et aucun manque d'intérêt. Finalement, la durée totale de cette séquence, environ trois heures, a largement dépassé celle d'une heure prévue au départ. Afin de publier les travaux des élèves, chacun a été invité à choisir son délice préféré et à l'écrire sur une étoile pour ensuite en décorer la porte de la classe.

### 5.1.3 Marcel le rêveur

Puisque la présence en classe de l'orthopédagogue avait grandement aidé lors de l'écriture à la manière de Bami, les périodes du jeudi matin ont été réservées pour toutes les activités d'intervention à venir. La lecture oralisée, l'analyse de l'œuvre et la modélisation se faisaient en début de matinée pour ensuite poursuivre avec la mise en pratique lors de la présence de l'orthopédagogue. L'album *Marcel le rêveur* d'Anthony Browne a suscité beaucoup de curiosité et d'intérêt chez les élèves à cause de la richesse des illustrations. Les élèves se sont amusés à retrouver les bananes cachées dans les pages et à observer tous les détails artistiques plutôt que de s'intéresser au texte. Une relecture a donc été nécessaire afin de les préparer à l'analyse du texte pour écrire à la manière de Browne. Ils ont par la suite été capables de relever la majorité des faits de langue présents dans l'œuvre, mais la durée prolongée de cette période de lecture-analyse, soit 40 minutes, a eu un impact négatif sur leur capacité de concentration lors de la modélisation. En ce qui concerne la période d'écriture, les élèves ont, en majorité, réalisé très facilement la tâche demandée. Douze d'entre eux ont imité de façon autonome, avec très peu d'aide, tous les faits de langue analysés dans l'album de Browne. Seuls les élèves en difficulté d'apprentissage ont eu besoin de soutien dans la recherche d'idées de métiers. Finalement, la durée de cette activité a aussi dépassé le temps initialement prévu d'environ une heure. Le premier extrait de texte ci-dessous a été réalisé par une élève forte et le second, par une élève faible avec l'aide de l'orthopédagogue.

*Irène rêve. Parfois Irène rêve qu'elle est une danseuse de «So you think you can dance», ou chanteuse professionnelle, ou auteure, ou joueuse professionnelle de piano...*

*Tatevik rêve. Parfois Tatevik rêve qu'elle est une princesse, ou une danseuse de ballet, ou une skieuse, ou gymnaste.*

#### 5.1.4 Recette de fille à la sauce princesse

Contrairement aux trois activités d'écriture précédentes rédigées individuellement par les élèves, cette situation s'est déroulée en équipe de deux (moyen moyen ou fort faible) et a duré trois heures, en excluant la mise au propre qui n'a finalement pas été effectuée. Ce regroupement, très apprécié des élèves, a quelque peu facilité la tâche d'écriture, surtout pour les élèves moyens et faibles, car elle était particulièrement ardue pour eux. En effet, le texte à imiter présentait plusieurs caractéristiques plus complexes que ceux précédemment vus en classe : une structure de texte incitative et non répétitive, des verbes à l'impératif et un ton humoristique. L'analyse de texte n'a été menée qu'avec l'album *Recette de fille à la sauce princesse*, contrairement au déroulement prévu, par manque de temps. Il aurait toutefois été préférable d'analyser chacun des trois albums de Carole Tremblay en trois temps différents afin de peaufiner la compréhension des élèves ou encore d'analyser plusieurs autres textes de recettes. Après expérimentation, il semblerait même que ces albums ne se prêtent pas si bien à l'écriture à la manière d'un auteur pour des élèves de deuxième année. Il est par contre possible qu'un dispositif d'écriture guidée ait pu rendre la tâche plus accessible aux élèves. Malgré les obstacles rencontrés, les élèves ont manifesté beaucoup de plaisir dans la recherche d'idées loufoques pour écrire leurs parties de recettes. L'étape de correction a aussi fait ressortir que cette activité, comme nous l'avons présentée avec des groupes de mots à modifier, semble très appropriée pour travailler les accords dans le groupe du nom. Voici deux exemples de parties de recettes rédigées par deux équipes différentes.

*Pour le bouillon, prenez un plein baril de microbes de la grippe AH1N1.*

*Retirez les bactéries une à une à l'aide d'un désinfectant.*

*Plongez ensuite les fruits dans l'eau de poubelle.*

*Laissez mariner à l'ombre d'un bananier pourri.*

*Versez le jus décanté ... (texte non terminé).*

*Parsemez de fils d'électricité. Les noirs sont dégueulasses, autant que les gris et les rouges, c'est au goût.*

*Ajoutez deux roches noires, bleues, brunes, vertes ou grises. Évitez les rouges, qui sont moins appétissantes.*

*Versez ensuite un grand verre de bave de crocodiles pour changer la voix.*

*Aromatisez de pets de mouffettes ou de feuilles pourrites.*

*Pelez les 128 piments forts dans la casserole.*

*Agitez doucement à l'aide de gouttelettes d'eau (mettez un manteau de pluie si les gouttelettes sont trop grosses).*

*Versez le mélange dans un plat allant au four.*

### 5.1.5 Frisson l'écureuil

L'œuvre *Frisson l'écureuil* de Mélanie Watt a totalement séduit les élèves. Leur participation lors de la lecture oralisée, de l'analyse et de la modélisation fut surprenante. Ils partageaient leurs idées et exprimaient ouvertement un intérêt à réaliser la tâche d'écriture proposée en équipe de deux. Celles-ci avaient été préalablement choisies par l'enseignante qui s'assurait ainsi d'équilibrer les forces. Les difficultés rencontrées par les élèves se sont surtout manifestées avec le concept de groupe du nom et lors de la correction pour les accords pluriels. Les idées venaient facilement pour la majorité des élèves, soit 13 d'entre eux et les choix d'environnement de *Frisson* ont été très variés : l'hôpital, dans une cuisine, le Pôle Nord, la rue, la forêt... Cette activité a duré légèrement plus que le temps prévu, soit deux heures trente. Certains élèves n'ont toutefois pas eu le temps de terminer leur propre dans le laps de temps donné. Cette situation d'écriture s'est avérée particulièrement stimulante à réaliser à cause de son caractère ludique, la recherche d'adjectifs riches, le travail sur le groupe du nom et l'entraide en équipe de deux. Tous les textes produits ont été publiés dans l'école dans le cadre de la réalisation d'une vitrine littéraire mettant en vedette Mélanie Watt. Voici le texte d'une équipe qui se distingue particulièrement pour le choix des adjectifs :

*Quelques-unes des choses dont Frisson a horreur dans la forêt :*

*Des loups féroces*

*Des ours bruns*

*Des serpents venimeux*

*Des araignées poilues*

*Des fourmis rouges*

*Des mouffettes pestilentielles*

### 5.1.6 Yayaho, le croqueur de mots

À la suite des observations menées lors de la réalisation de l'activité d'écriture avec l'album de Bertrand Gauthier (difficultés à trouver des rimes), une attention plus particulière a été portée à la préparation de l'écriture à la manière de *Yayaho, le croqueur de mots*. Ainsi, des œuvres mettant en évidence le choix des mots ont été lues aux élèves. Avec l'album *Que cherche donc monsieur Dragon?*, une activité de recherche de rimes a été réalisée en classe. Celle-ci a donc facilité l'écriture à la manière de Geneviève Lemieux avec *Yayaho, le croqueur de mots*. La lecture oralisée a encore une fois connu un grand succès et les élèves participaient très bien pour trouver les rimes. Les situations insolites et drôles qu'occasionnait la suppression de syllabes par le héros les ont fait rire. Il n'a cependant pas été facile de découvrir le lien avec les deux pages de chaque épisode lorsque Yayaho croque une syllabe. L'analyse menée a permis de faire un retour sur chacun des mots modifiés dans l'histoire et de faire ressortir la structure d'un épisode à imiter. Le jeu d'association des morceaux de mots laissés à la fin du livre a été plus difficile que prévu, et ce, malgré le regroupement des 14 élèves en équipes de deux, les quatre autres élèves travaillant avec l'orthopédagogue. La formation des équipes a été réalisée par l'enseignante afin d'équilibrer les forces. Le fait que ce jeu ait été intercalé entre l'analyse de l'œuvre et la modélisation a facilité la concentration des élèves par la suite. Puisque ces dernières étapes (lecture, analyse, jeu, modélisation) ont duré environ 1 h 30, il aurait été préférable de revenir sur l'activité d'écriture à un autre moment. Il a toutefois été décidé, par l'enseignante-chercheuse, de poursuivre à cause de la présence de l'orthopédagogue. Sur un total de 7 équipes de deux, 3 ont eu besoin d'aide pour la structure du texte à imiter, 2 pour les rimes et 3 pour les idées. Les produits finaux respectaient toutefois les contraintes de la tâche, mais le sens n'était pas toujours présent. Les étapes de correction et de mise au propre des textes ont été réalisées le lendemain pour une durée totale de 3 h 30. Les textes produits ont été colligés dans un livre de classe qui a été très populaire lors des périodes de lecture. Voici le texte composé par une équipe :

Samedi matin, Jeff va à l'aéroport.

Jeff doit apporter son passeport.



Mais qui se cache derrière le sac à dos?

C'est Yayaho, le croqueur de mots.

Et CRAC, BOUM, MIAM...

Jeff doit apporter son port.

### 5.1.7 *Plouf!*

Philippe Corentin a été un auteur coup de cœur pour les élèves. Sa voix a su émerveiller plusieurs élèves qui ont redemandé ses livres jusqu'à la fin de l'année scolaire. Le réseau littéraire vécu en classe a laissé de nombreuses traces dans les écrits des élèves qui ont, ultérieurement à cette activité, repris librement plusieurs expressions de l'auteur dont par exemple «*Oh! La! La! Mais c'est qu'il a faim ce loup!*», qu'on retrouve au début de *Patratras!*. Tout au long de la semaine, lors de l'exploration des œuvres de Corentin, les faits de langue observés ont été notés par l'enseignante-chercheuse sur une grande feuille afin de s'en souvenir lors de l'écriture collective avec le livre *Plouf!*. Ainsi, les élèves ont appris ce que sont les onomatopées, les figures d'insistance et que l'on peut, par l'utilisation d'un lexique précis, donner un ton à une histoire. La tâche d'écriture proposée, soit de donner une voix à la grenouille dans l'album *Plouf!*, a été particulièrement appréciée d'autant plus qu'elle a été réalisée en collectif contrairement aux activités précédentes. Les élèves ont participé activement pour partager leurs idées et il a été parfois difficile de choisir lesquelles écrire. La voix appartenait aux élèves et l'enseignant-chercheur manipulait le crayon. Le texte produit a été lui aussi publié sous forme de livre et emprunté régulièrement par les élèves lors de périodes de lecture. Par ailleurs, il a été intéressant de noter que certains élèves ont reproduit cette forme d'imitation lors de situations d'écriture libre en donnant une voix à d'autres personnages ne parlant pas dans des albums variés, comme l'oiseau dans *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos.

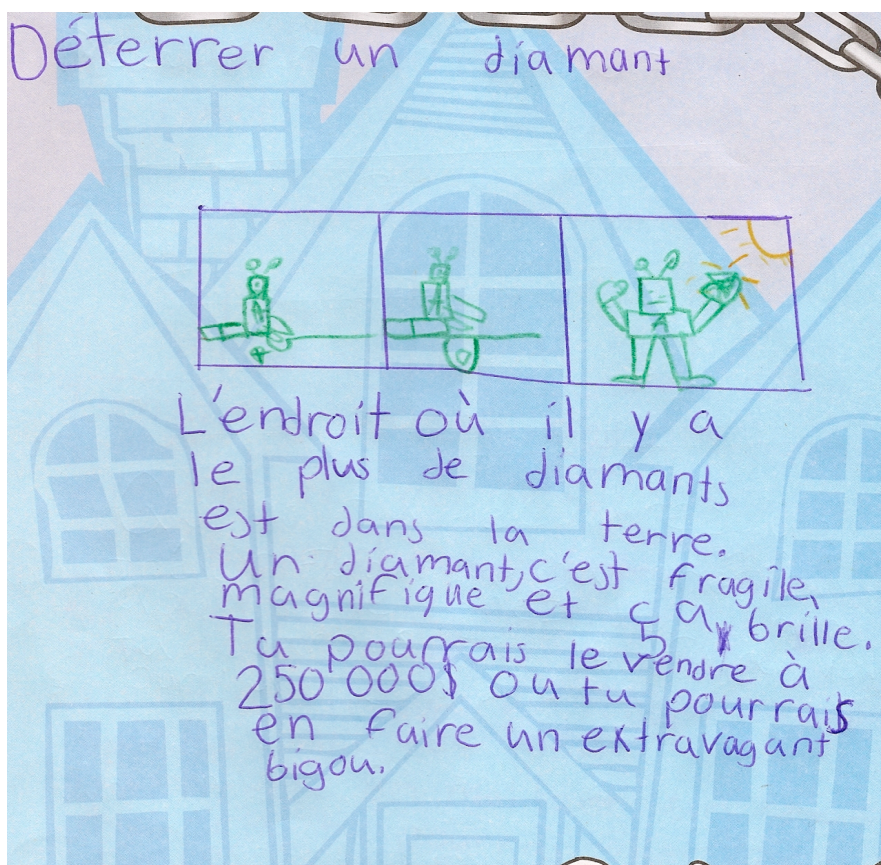
### 5.1.8 *Léon et les expressions*

L'imitation du style d'Annie Groovie par la mise en scène d'expressions idiomatiques de la langue française a représenté tout un défi pour des élèves de

deuxième année. Ils connaissaient très peu d'expressions et les élèves dont le français est la langue seconde, soit 10 d'entre eux, aucune. Cette difficulté, non prévue au départ, a prolongé de beaucoup la durée de réalisation de la tâche d'écriture qui a été d'environ 5 heures au total plutôt que 2. Il aurait été préférable de construire un réseau littéraire avec plusieurs œuvres contenant des expressions et d'en faire la lecture aux élèves pendant une semaine avant l'analyse de *Léon et les expressions*. Les lectures de *Mon œil!* de Mario Ramos et *Au loup* de Marie-Danielle Croteau n'ont pas suffi. Par ailleurs, sur les trois jeux prévus au départ, seulement le premier et le troisième ont été réalisés en raison de leur niveau de difficulté. Afin de les rendre plus faciles, une modification devrait être apportée. Il faudrait d'abord donner aux élèves la liste des expressions et la faire coller dans leur cahier, et ensuite, leur remettre la liste de définitions à associer avec la bonne expression. Ceci simplifierait le classement et éviterait de mélanger expression et définition.

À la suite des observations menées au cours des étapes de lecture, d'analyse, des jeux et de la modélisation, nous avons décidé de proposer la tâche d'écriture le lendemain en équipe de 2 afin de maximiser la productivité des élèves. Lors de la situation d'écriture à la manière de Groovie, les équipes ont eu besoin de beaucoup de soutien pour bien décrire l'expression choisie et pour débiter leur phrase. Il aurait été préférable de faire ce travail avec des sous-groupes de 4 élèves lors d'écritures guidées étant donné sa complexité. Par contre, tous ont manifesté du plaisir à illustrer le sens littéral de leur expression avec Léon et à publier leurs textes dans un recueil de classe. Ce dernier a été lui aussi emprunté fréquemment lors des périodes de lecture et a circulé dans les familles pour recueillir les commentaires des parents. Le personnage de Léon a grandement marqué les élèves, et ils ont emprunté tous les autres livres de cette série *Rigolons avec Léon* ainsi que ceux de *Déliçons avec Léon* à la bibliothèque de l'école. Léon a ainsi fait partie de la vie de classe jusqu'à la fin de l'année, et certains élèves ont, de leur plein gré, imité d'autres œuvres d'Annie Groovie lors d'écritures libres. Voici un exemple produit par un élève à la suite de la lecture de *Léon et les grands mystères* :

**Figure 4 : extrait du livre d'un élève à la manière d'Annie Groovie**



Il a été aussi agréable de constater que la présentation du site internet de l'auteure a permis de mousser sa popularité en classe. Plusieurs élèves ont mentionné avoir surfé sur internet à la maison afin de visionner les capsules de Léon ou de réaliser divers jeux présents sur le site. En conclusion, nous vous présentons le travail de deux équipes avec l'album *Léon et les expressions*. Dans ces deux exemples, le lecteur est interpellé, à la manière de Groovie, par les propos de l'auteur.

Lorsque tu fais n'importe quoi sans réfléchir et beaucoup de niaiseries, on dit que tu fais les 400 coups.

Est-ce que des fois tu vas au magasin et qu'il y a des choses qui coûtent très cher? Ça veut dire que ça coûte les yeux de la tête.

### 5.1.9 Frisson l'écureuil se fait un ami

Puisque les quatre albums de Mélanie Watt avec le personnage Frisson avaient été lus à maintes reprises par les élèves et fort appréciés de ceux-ci, une deuxième activité d'écriture à la manière de Watt a très bien été accueillie par ces derniers. Dans l'album *Frisson l'écureuil se fait un ami*, le texte sur les mesures à prendre pour faire la meilleure impression permettait de nous replonger dans l'univers de Mélanie Watt et, par la même occasion, de réinvestir les verbes à l'infinitif étudiés lors de l'activité avec l'album *Les petits délices* d'Élisabeth Brami. Le déroulement de cette séance d'intervention a été conforme à la planification prévue tant pour la durée que pour le contenu des activités. L'aide apportée aux élèves lors de la rédaction du brouillon s'est répartie en trois aspects : recherche d'un sujet (3 élèves), respect de la structure du texte (3 élèves) et recherche d'idées (10 élèves). La difficulté majeure a donc été la recherche d'idées en lien avec le thème choisi. Pour imiter le style de Watt il fallait non seulement trouver cinq idées de mesures à prendre pour faire une certaine personne, mais aussi y ajouter une touche humoristique, ce qui n'est pas simple à réaliser pour de jeunes scripteurs. Les élèves ont tout de même bien réussi la tâche demandée, mais peu d'entre eux ont pu choisir des éléments comiques. Voici un exemple de texte produit par une élève :

Mesures à prendre pour être une bonne coiffeuse :

- 1-Mettre des coussins douilletts sur les chaises vertes pâles.
- 2-Déposer des brillants sur les cheveux bouclés des enfants.
- 3-Avoir un immense bac de matériel splendide pour les cheveux.
- 4-Accueillir les clients d'une façon élégante.
- 5- Couper les cheveux d'une manière originale.

À la suite de cette activité d'écriture, quelques-uns des textes produits ont été exposés dans la vitrine littéraire de l'école avec les listes de peurs rédigées précédemment. Pour enrichir cette vitrine mettant à l'honneur Mélanie Watt, les élèves ont aussi peint un personnage vedette de leur choix, Frisson ou Chester, à la manière des impressionnistes. Mélanie Watt a aussi fait partie des favoris des élèves et ses livres ont été lus maintes fois au cours de l'année scolaire.

**Figure 5 : Photo de la vitrine littéraire de Mélanie Watt**



#### 5.1.10 Collection *Moi pas Moi aussi*

La dernière activité de la phase d'intervention a été réalisée avec quatre livres documentaires de Mario Ramos, une variété de textes différente de toutes les œuvres narratives étudiées jusqu'à maintenant. Afin de préparer adéquatement les élèves à la réalisation d'une mini-recherche sur un animal, les procédés de reformulation (substitution, effacement, déplacement et ajout) ont été enseignés un mois avant l'amorce de cette activité. Les quatre procédés ont été modélisés un à la fois et exercés en devoirs à la maison chaque semaine. Cette modification à la planification originale s'est avérée nécessaire à cause de la complexité de la tâche, mais ensuite très aidante lors de l'écriture des livres individuels. Les élèves ayant manifesté des intérêts de recherche variés, le travail individuel a été privilégié plutôt que celui en duo prévu au départ. Par ailleurs, cette recherche s'est échelonnée sur trois semaines, soit deux de plus que la durée initialement fixée. Pendant la première semaine, les élèves ont choisi leur animal ainsi que leur livre à la bibliothèque de l'école et en ont fait la lecture. Lors de la deuxième semaine, ils ont sélectionné et retranscrit cinq informations qu'ils jugeaient pertinentes au sujet de leur animal. Cette partie de la recherche a été compliquée pour les élèves en difficulté d'apprentissage qui ont pris environ trois périodes de lectures de 30 minutes pour trouver toutes leurs informations, contrairement aux autres élèves qui avaient terminé au terme d'une période. La nécessité de choisir des informations permettant de comparer l'animal à l'être humain rendait cette tâche encore plus ardue. L'enseignante-

chercheuse a apporté beaucoup de soutien aux élèves en difficulté lors de cette étape. Pour ce qui est de la troisième semaine, les élèves devaient écrire dans leurs mots les informations trouvées dans le livre. Cette dernière partie a été relativement facile, étant donné toute la préparation antérieure réalisée. La fin de ce projet, la publication d'un mini-livre à la manière de Ramos, a été un élément motivateur très important, d'autant plus que les productions ont été présentées dans le cadre de la semaine du français à l'école. De plus, ces livres de Mario Ramos ont donné le goût aux élèves de découvrir ses autres livres. Une étude d'auteur a ainsi été réalisée à la suite de ce travail et les élèves ont eu l'occasion de visionner des capsules vidéo sur le site internet de l'auteur et sur celui de l'école des loisirs<sup>29</sup>. Cette dernière situation d'écriture à la manière de Mario Ramos a pris une ampleur beaucoup plus grande que celle planifiée, mais absolument utile et pertinente pour l'enseignement de concepts importants en français. Voici le contenu d'un livre publié par un élève :

Le chat possède des griffes. Moi pas.  
 Le chat aime se faire gratter. Moi pas.  
 Le chat attrape des souris pour jouer. Moi pas.  
 Le chat met autant de temps à se laver qu'à dormir. Moi pas.  
 Le chat peut manger six petites rations de nourriture. Moi aussi.

#### 5.1.11 Synthèse

Les dix activités d'écriture à la manière d'auteurs de cette phase d'intervention de la recherche se sont échelonnées sur une plus grande période que celle escomptée au départ. Toutefois, cet espacement dans le temps, occasionné par les aléas de la vie de classe et la nécessité de varier avec plusieurs autres méthodes l'enseignement de la compétence «écrire des textes variés», a permis aux élèves de s'imprégner davantage des œuvres des auteurs et de ce dispositif d'enseignement. En effet, les livres étudiées en

<sup>29</sup> <http://www.ecoledesloisirs.fr/index1.htm>  
<http://www.marioramos.be/index.php?c=m&lg=f>

classe sont demeurées disponibles dans le coin lecture et leur lecture s'est enrichie de réseaux d'œuvres des mêmes auteurs. Plusieurs autres activités d'apprentissage se sont ainsi greffées à ce projet : lectures oralisées, écritures libres, lectures en duo, lectures autonomes et études d'auteurs. À la suite de la réalisation des activités de la recherche, les élèves comprenaient très bien ce que signifiait «écrire à la manière de» et transféraient leurs habiletés à analyser des textes dans d'autres contextes de la vie de classe. Ils observaient beaucoup plus facilement des faits de langue employés par les auteurs et les verbalisaient lors des lectures oralisées sans que ce soit demandé.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous décrirons les effets de cette phase d'intervention par l'analyse des résultats obtenus lors des prétests et des posts-tests en écriture, en compréhension en lecture et sur la motivation à écrire.

## **5.2 Analyse des prétests et posts-tests**

Dans cette partie, nous présenterons l'analyse des résultats recueillis lors de la passation des trois différents types de test avant et après les séquences d'écriture à la manière d'un auteur. Il nous sera ainsi possible d'identifier les répercussions des activités d'écriture à la manière d'un auteur sur les habiletés des élèves en production écrite, en compréhension en lecture et sur leur motivation. Nous considérons toutefois que les données obtenues ne sont pas seulement le fruit de l'expérimentation, puisque dans le cadre d'une recherche en milieu écologique l'isolement de variables est impossible. Ainsi, les autres méthodes d'enseignement de l'enseignante-chercheuse ont aussi influencé le développement des compétences en écriture et en lecture des élèves.

La démarche d'analyse employée pour compiler les résultats des tests a été réalisée en plusieurs étapes. Tout d'abord, en ce qui concerne les tests d'écriture, il s'agissait de lire chacun des textes des élèves et d'inscrire dans la grille d'analyse (voir annexe 5) tous les éléments notés sur un total de 36. Cet exercice a été effectué à deux reprises afin de vérifier les résultats obtenus. Un contre-codage a aussi été réalisé par un inter-codeur

avec quatre différents textes (2 prétests et 2 posts-tests), soit 11% des données. Le taux de fidélité obtenu fut supérieur à 90%. À la suite de la lecture des prétests, nous avons décidé d'analyser un autre aspect des productions écrites : la variété lexicale. Chaque texte a ainsi été relu pour comptabiliser les mots outils, les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes afin de comparer les prétests des post-tests. En ce qui concerne les tests de lecture, nous avons tout simplement calculé les résultats totaux dans les grilles déjà remplies lors de la passation (voir annexe 3). Finalement, tous les questionnaires de motivation (voir annexe 6) ont été attentivement lus pour classer les réponses obtenues dans 6 catégories et ensuite comparer les moyennes de ces catégories entre les prétests et les posts-tests.

### 5.2.1 Les tests d'écriture<sup>30</sup>

L'analyse des tests d'écriture permet de faire ressortir de nombreuses données quant aux habiletés des scripteurs. Nous nous concentrerons d'abord sur les aspects les plus significatifs dans le cadre d'écritures à la manière d'un auteur, c'est-à-dire, tout ce qui fait que l'élève s'approprie le style de l'auteur : les idées transmises, la structure du texte, la voix et le choix des mots. Le tableau suivant présente les données obtenues avec la grille mesurant les aspects évalués en lien avec les traits de l'écriture.

**Tableau VII : moyennes des traits de l'écriture sur 12**

	Traits de l'écriture /12
Prétest	5,50
Post-test	9,50
Écart	+4

L'analyse plus détaillée des grilles d'évaluation nous amène à affirmer que 7 élèves ont obtenu, lors du prétest, des résultats inférieurs à 4 sur 12 et que 6 d'entre eux semblent ne pas avoir compris la structure en 2 temps des épisodes de *C'est moi le plus fort* : la rencontre avec un personnage et le monologue du loup. Deux élèves ont, par exemple, énuméré des rencontres du loup avec plusieurs personnages sans insérer des dialogues

<sup>30</sup> Les données complètes des tests d'écriture sont présentées en annexe 17.



avec les personnages et le monologue du loup. Par contre, lors du post-test, tous les élèves ont maîtrisé la structure de l'épisode à imiter et le plus faible résultat obtenu a été de 4,5, et ce, pour un seul élève. Il y a donc une nette amélioration entre les productions écrites du prétest et du post-test.

Par ailleurs, nous pouvons noter que 4 éléments en particulier ne se sont pas retrouvés dans les textes des élèves lors du prétest: un marqueur de temps au début de la rencontre avec le personnage, l'utilisation de 2 anaphores, l'utilisation d'un verbe fort et la présence d'un personnage littéraire connu. Par contre, lors du post-test, il y a eu une amélioration visible pour plusieurs élèves. En effet, 8 d'entre eux ont utilisé un marqueur de temps, 7 un verbe fort lorsque le loup prend la parole, 12 un personnage littéraire connu et 13 au moins une anaphore sur 2. Il est d'ailleurs intéressant de noter que quelques personnages littéraires choisis pour le post-test avaient été connus lors de situations d'écriture à la manière d'un auteur: Léon d'Annie Groovie, Chester et Frisson de Mélanie Watt. De plus, les deux aspects les plus maîtrisés, le ton de Mario Ramos et la présence de la question «qui est le plus fort/beau?», sont absents dans 5 textes du prétest, mais présents dans tous deux du post-test. Afin de montrer la progression dans les habiletés en écriture, nous avons sélectionné les textes de deux élèves et en présentons l'analyse ci-contre.

Figures 6 : Progression d'une élève faible

le 21 septembre 2004  
 Il rencontre une poule.  
 Il dit qui est le plus fort?  
 C'était vous le plus méchant  
 loup.

? qui est le plus fort

Le loup rencontre un animal

Remplacement du mot fort par méchant


---

A c'tais geus je pensée  
 C'tais que dsé poule maillée  
 Je sui plus brave que  
 Je peu battre un torse  
 Je peu courir plus vite que  
 un caribou.

Expression et adjectif intéressants

Figure de comparaison

---

 Le 23 février 2010  
 C'est moi le plus beau.  
 Alors le loup crois  
 Chester. « Dit moi gros  
 sac à puce qui est le  
 plus beau. » « ses vous  
 ses vous roi de la forêt.

Chester de Mélanie Watt

anaphore

? qui est le plus beau

Figure d'insistance avec la répétition de c'est vous

onomatopée

anaphore

anaphore

Verbe intéressant

« tra la la la la la »  
 ses moi le roi, ses  
 moi la faduse stare de la for  
 ses moi et just moi la tirade  
 parlotre le loup.

**Figures 7 : Progression d'une élève forte**

Alors il rencontre un loup. ~~X~~ - Ouh ouh toi le loup s'éte souleure noir te va bien. - Éseque tu ses cest qui le plus fort. Le plus fort le plus féroce ses vous grand méchan loup.

Ah ah ah ses vré que ses moi le plus fort. Je suis la terere de ses bois.

Marqueur de temps

Le loup rencontre un animal

Le loup complimente le personnage, ton de Ramos

? qui est le plus fort

Figure d'insistance : répétition

Remplacement du mot fort par méchant

Anaphore utilisée par Ramos

onomatopée

le 2 février 2010

C'est moi le plus beau

Soudain il rencontre la Belle au bois dormant.

«Salut petite navette dit donc tu n'a pas l'air très motivé. J'ai une petite question à te poser, qui est le plus beaux?» interroge le loup. «Au mais sais vous sais vous notre altés» répon timideman la jeune.

«Tral la li tra la la tous le monde dit que je brille, que je resplandi Ha! Ha! Ha! je suis la merveille de sais bois..»

adverbe

Dialogue bien ponctué

Le loup rencontre un personnage littéraire

anaphore

Le loup insulte le personnage, ton de Ramos

? qui est le plus beau

Verbe fort

Figure d'insistance avec la répétition de c'est vous

Choix de nom intéressant

anaphore

onomatopées

Verbes riches

Le loup se complimente

Reprise des propos de Ramos

onomatopée

Les textes de ces deux élèves reflètent très bien une compréhension et une analyse du texte à imiter lors de la deuxième situation d'écriture avec *C'est moi le plus beau*. Elles ont respectivement obtenu les résultats de 11,5/12 et 12/12. La présentation du tableau suivant nous permet maintenant d'aborder une autre facette de l'évaluation en écriture, soit les conventions linguistiques.

**Tableau VIII: Moyennes obtenues pour les conventions linguistiques**

moyennes	Rapport GN accordés/GN accordables	Rapport signes ponctuation produits/signes attendus	Rapport mots lexicalisés/mots totaux	Rapport syntaxe
Prétest	0,73	0,68	0,63	0,72
Post-test	0,91	0,65	0,84	0,86
écart	+0,18	-0,03	+0,21	+0,14

Le calcul des rapports a été effectué de la façon suivante : si, par exemple, il y avait dans le texte d'un élève 3 GN (groupes du nom) accordables et qu'il en a accordés 2, il a obtenu un rapport de 0,67 (2/3) pour son prétest. Si le rapport à son post-test était de 0,80 (5/4), cela lui donnait donc une progression de 0,13. Le tableau présenté ci-haut synthétise la moyenne des rapports des élèves de la classe.

La lecture des moyennes obtenues pour les conventions linguistiques montre que l'aspect qui s'est le plus développé est l'orthographe. Outre la moyenne de mots lexicalisés qui est supérieure dans le post-test, on peut noter une augmentation du nombre de mots produits, c'est-à-dire une moyenne de 48 mots pour le prétest et de 62 pour le post-test. Les textes du post-test étaient ainsi généralement plus longs que ceux du prétest. D'ailleurs, nous pouvons aussi observer une plus grande variété lexicale dans les productions écrites du post-test<sup>31</sup>. Le tableau ci-dessous présente les rapports établis pour 5 classes de mots. Ils ont été calculés de la même façon que les moyennes obtenues pour les conventions linguistiques.

<sup>31</sup> Le tableau complet des résultats de variété lexicale est présenté à l'annexe 18.

**Tableau IX: moyennes de variété lexicale pour 5 classes de mots**

	Rapport mots outils différents/mots outils totaux	Rapport noms différents/ noms totaux	Rapport verbes différents/ verbes totaux	Rapport adjectifs différents/adjectifs totaux	Rapport adverbes différents/adverbes totaux
Prétest	0,55	0,62	0,59	0,69	0,59
Post- test	0,58	0,83	0,54	0,74	0,65
écart	+0,03	+0,21	-0,05	+0,05	+0,06

Les données de ce tableau confirment que la variété lexicale est davantage présente dans les textes du post-test sauf pour le rapport avec les verbes. Toutefois, la moyenne de verbes produits dans le post-test est de 11 tandis que de 10 pour le prétest, ce qui signifie qu'il y a plus de verbes dans les textes. Il en est d'ailleurs de même pour toutes les autres classes de mots : de 22 à 30 pour les mots outils, de 6 à 10 pour les noms, de 4 à 6 pour les adjectifs et de 3 à 4 pour les adverbes. Cette augmentation pourrait expliquer le fait que la variété lexicale progresse, mais de peu. Lors de la lecture des textes du post-test, nous avons consigné des noms, adjectifs, verbes et expressions particulièrement riches. En voici un aperçu :

altesse, resplendir, échevelé, sac à puces, parloter, costaud, élégant, être bouche bée, interrompre, trébucher, avoir un œil au beurre noir, bougonner, être une poule mouillée, se venter, maître et féroce.

La richesse de vocabulaire observée dans les posts-tests est par ailleurs notable dans les textes analysés des figures 6 et 7 au début de cette partie. Dans le prochain chapitre, nous aurons l'occasion de revenir sur ces résultats afin de les discuter. Dans la section suivante, nous présenterons les données aux tests de lecture de notre expérimentation.

### 5.2.2 Les tests de lecture<sup>32</sup>

Lors de la passation du prétest tous les élèves étaient présents, mais il y avait un élève absent lors du post-test. Nous avons donc calculé les moyennes de ce dernier test sur un total de 17 élèves plutôt que 18. De plus, il est important de mentionner que les prétests et les posts-tests n'ont pas été réalisés par la même personne, l'enseignante-chercheuse n'a pas pu être libérée pour réaliser les prétests en début d'année scolaire et qu'ainsi la subjectivité des deux intervenantes peut avoir modulé les résultats recueillis. L'analyse est toutefois demeurée du domaine de l'enseignante-chercheuse. Le tableau suivant montre les moyennes quantitatives et qualitatives obtenues lors des prétests et des posts-tests.

**Tableau X: moyennes du prétest et du post-test**

Moyenne	Prétest quantitatif	Prétest qualitatif
Prétest	0,46	0,24
Post-test	0,43	0,46
Écart	-0,03	+0,22

L'observation de ce tableau nous amène à constater que les résultats aux tests quantitatifs ont diminué lors du post-test de 0,03 mais que ceux des tests qualitatifs ont augmenté de 0,22. Par ailleurs, une lecture plus détaillée des grilles d'analyse quantitative nous permet de faire ressortir plus clairement les difficultés rencontrées par les élèves lors des rappels oraux et pourrait ainsi expliquer les faibles résultats obtenus lors des deux tests.

**Tableau XI: nombre d'éléments mentionnés par les élèves**

Éléments du récit	Prétest (18 élèves)	Post-test (17 élèves)
Situation initiale (présence des trois éléments : personnage, lieu, temps)	6/18	5/17
Évènement déclencheur (1 élément)	11/18	10/17
Milieu de l'histoire (présence des 7 éléments)	1/18	1/17

<sup>32</sup> Le tableau complet des résultats aux tests de lecture est présenté à l'annexe 19.

Tentatives (1 élément)	11/18	15/17
Conséquence et réaction (1 élément)	17/18	17/17

Les évènements déclencheurs, les tentatives et les conséquences et réactions sont les éléments les plus réussis dans les 2 tests. Les situations initiales sont mentionnées par un peu moins du tiers des élèves, mais les milieux des histoires sont les moins complètes. Seulement une élève différente pour chaque test a réussi à mentionner toutes les étapes du milieu du récit. Il est toutefois intéressant de noter que les quatre élèves les plus forts en lecture dans tous les autres contextes d'apprentissage (lectures oralisées et guidées) de la classe n'ont pas obtenu les meilleurs résultats lors de ces rappels oraux, car ils synthétisaient les informations et laissaient ainsi tomber les détails du récit. Il sera intéressant de revenir sur cet aspect dans le prochain chapitre et de discuter de la validité des grilles construites. Les modifications apportées à la grille de Giasson (2003) peuvent avoir faussé la cueillette des résultats en accordant trop de points pour la réponse interne comparativement aux autres parties du récit. Il sera maintenant question, dans la partie suivante, des données concernant la motivation des élèves en écriture.

### 5.2.3 Les tests de motivation<sup>33</sup>

Les réponses du questionnaire «ce que vous pensez de l'écriture» ont été compilées en 6 catégories distinctes pour le prétest et le post-test : des dispositifs de l'enseignement (questions # 6, 7, 14, 16, 17, 22, 25, 27, 36, 39 et 41), l'utilité de la tâche (questions #12 et 13), le sentiment de compétence (questions # 1, 4, 5, 18, 21, 29 et 42), les types de textes (questions # 15, 20, 24, 35 et 38), l'enseignement de l'écriture (questions # 8, 23, 26, 28, 30, 31, 32, 34, 37, 40, 43 et 44) et les questions générales (questions # 2, 3, 9, 10, 11, 19, 33 et 45). Les pointages donnés aux élèves furent de 0 à 3 pour chacune des questions, 3 étant le maximum pour une réponse positive. Voici un exemple de notation pour la question 26 :

---

<sup>33</sup> Le tableau complet des résultats aux tests de motivation est présenté à l'annexe 20.

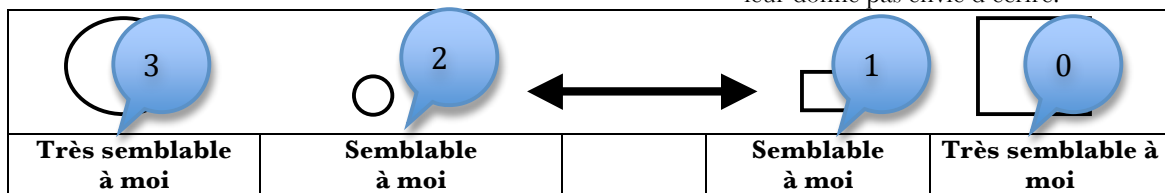


**Figure 8: exemple de pointage donné pour la question 26**

26.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent que leur professeur leur donne envie d'écrire.

**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent que leur professeur ne leur donne pas envie d'écrire.



Les totaux de points obtenus pour l'ensemble des questions d'une même catégorie lors du prétest ont été comparés à ceux du post-test par le calcul de la moyenne. Le tableau ci-contre présente les moyennes pour chacune des catégories de questions.

**Tableau XII: Moyennes des élèves pour chaque catégorie de questions**

Moyennes	Les dispositifs de l'enseignement	L'utilité de la tâche	Le sentiment de compétence	Les types de textes	L'enseignement de l'écriture	Les questions générales
prétest	0,86	0,97	0,75	0,80	0,80	0,70
post-test	0,78	0,95	0,68	0,85	0,86	0,70

La lecture de ce tableau nous permet de conclure que la motivation des élèves est demeurée semblable ou a légèrement augmenté dans 3 catégories : les types de textes, l'enseignement de l'écriture et les questions générales. Toutefois, dans ces trois autres catégories, le niveau de motivation des élèves a un peu ou davantage diminué : les dispositifs de l'enseignement, l'utilité de la tâche et le sentiment de compétence.

Certaines observations lors de la compilation des réponses permettent toutefois de nuancer ces résultats. Tout d'abord, 4 élèves obtiennent toujours le maximum de points, sauf dans une catégorie, dans le prétest et ce n'est pas le cas dans le post-test. Les réponses sont, non seulement pour ces élèves, mais pour l'ensemble de ceux-ci, beaucoup plus nuancées dans le post-test. Il y a vraiment plus de chiffres 2 dans le post-test que dans le prétest. Est-ce dû à une meilleure compréhension des questions, à une

maturation par rapport à la capacité d'apprécier ou encore à une meilleure prise de conscience par rapport aux apprentissages? Il a aussi été intéressant de constater que certains élèves se contredisent dans leurs réponses et ce, pour le même concept. Par exemple, l'un d'entre eux affirme lors du prétest que son professeur de première année lui a proposé des activités intéressantes en écriture et qu'il a aimé apprendre avec lui (3 points pour les questions # 43 et 44). Par contre, lors du post-test il répond par la négative aux mêmes questions et obtient donc 0 point. Plusieurs autres cas similaires ont été relevés en cours d'analyse. Ceci soulève donc une interrogation par rapport à la compréhension qu'ont les élèves de deuxième année de ce questionnaire. De plus, nous avons remarqué que les élèves en difficulté ont des résultats plus élevés que les élèves forts, serait-ce en lien avec une prise de conscience davantage présente chez ces derniers? D'ailleurs, en ce qui concerne le sentiment de compétence qui a diminué de 0,7, se pourrait-il que cela ait un lien avec l'augmentation des exigences par rapport à la production de textes en classe? Ce résultat est particulièrement pertinent à mettre en parallèle avec les posts-tests en écriture, car même si les élèves se sentent moins compétents, ils ont grandement amélioré leurs habiletés de production écrite entre les mois de septembre et février. Ils ont aussi été en contact avec des dispositifs d'enseignement et des types de textes variés. En conclusion, nous ne pouvons tout de même pas affirmer que les variations entre le prétest et le post-test sont significatives, étant donné les faibles écarts entre les totaux de points.

#### 5.2.4 Synthèse

Nous avons présenté plusieurs résultats dans ce chapitre. Dans le but d'apporter les éléments de discussion essentiels pour la prochaine partie, nous résumerons les principaux résultats qui permettent aussi de répondre de façon précise à notre question de recherche :

*Quelles sont les répercussions d'activités d'écriture à la manière d'un auteur sur les habiletés de production écrite, de compréhension en lecture et sur la motivation à l'écriture chez les élèves du premier cycle du primaire?*

Les répercussions les plus importantes des activités d'écriture à la manière d'un auteur sont notables au niveau des habiletés de production écrite des élèves. Les améliorations

suivantes lors de l'imitation du texte source dans le post-test ont été observées : meilleure maîtrise des caractéristiques de l'œuvre et des conventions linguistiques (GN accordés, mots lexicalisés et syntaxe) et plus grande variété lexicale (mots outils, noms, adjectifs et adverbes). En ce qui concerne les répercussions en lecture, l'analyse de nos tests ne nous permet pas de conclure que l'écriture à la manière d'un auteur améliore la compréhension en lecture. Il en va de même pour la motivation à l'écriture qui était sensiblement la même avant et après les activités de la phase d'intervention. Nous apporterons certains éléments d'interprétation dans la prochaine partie.

## **DISCUSSION**

## **6. DISCUSSION**

Ce chapitre présente une réflexion ayant pour but de fournir des explications et des hypothèses au regard des résultats analysés précédemment. La synthèse d'analyse décrite au point 5.2.4 a permis de pointer les principaux résultats de notre recherche et sert d'assise à la discussion menée ci-contre. Il sera d'abord brièvement question des résultats en lecture et en motivation et par la suite, de ceux en écriture.

### **6.1 Les données en lecture et sur la motivation à écrire**

#### 6.1.1 La lecture

Comme nous les avons présentés en conclusion de l'analyse, les résultats aux tests de lecture ne nous permettent pas d'affirmer que l'écriture à la manière d'un auteur améliore la compétence en lecture. Ce résultat doit cependant être nuancé, étant donné la teneur de la tâche proposée aux élèves. En effet, la grille d'évaluation quantitative du récit comportait des lacunes qui ont biaisé les résultats : une trop grande importance a été accordée à l'épisode central de l'histoire. Il aurait été préférable de tester cette grille préalablement au prétest afin de nous assurer de sa validité. Afin de mesurer adéquatement les impacts de l'écriture à la manière d'un auteur sur les habiletés en lecture, il faudrait sélectionner un éventail plus riche et varié d'instruments d'évaluation telle que des grilles d'observation pour des lectures oralisées ou des lectures guidées. Pour conclure, même si nos résultats ne le démontrent pas, les lectures oralisées menées lors de la phase d'intervention ont grandement influencé l'acquisition d'un vocabulaire et de structures langagières plus riches chez les élèves. Nous en avons d'ailleurs vu l'impact dans le post-test d'écriture. Nous pouvons également attester que les élèves ont considérablement progressé dans leurs habiletés en lecture au cours des mois de la phase d'intervention, et ce, même si le prétest en lecture ne le démontre pas. Cette affirmation est appuyée par des données d'observation colligées par l'enseignante-chercheuse lors des situations d'apprentissage en classe (lectures guidées, lectures oralisées et évaluations en lecture) ainsi que par les résultats obtenus à la deuxième étape pour la compétence « lire des textes variés ».

### 6.1.2 La motivation

Nous avons déjà abordé dans le chapitre précédent plusieurs facteurs qui pourraient expliquer l'absence de résultats concluants dans les tests de motivation en écriture. Le jeune âge des élèves et la complexité de l'outil seraient d'autres éléments à prendre en considération. Nous nous appuyons davantage sur les observations menées en classe pour affirmer que les élèves étaient réellement motivés et engagés dans leurs apprentissages en écriture. Ils disaient clairement qu'ils appréciaient les périodes d'écriture et manifestaient beaucoup de fierté à lire leurs productions devant leurs pairs. Certains élèves composaient même des textes à la maison qu'ils apportaient ensuite à l'école, tandis que d'autres choisissaient librement des livres du coin lecture pour écrire à la manière d'auteurs pendant les périodes d'écriture libre. De plus, plusieurs élèves empruntaient les livres écrits en classe pendant les périodes de lecture ou des livres des auteurs étudiés à la bibliothèque scolaire. Il ne fait donc aucun doute que la motivation était au rendez-vous.

## **6.2 Les données au sujet des habiletés en écriture**

### 6.2.1 La phase d'intervention de la recherche

Dans l'ensemble, les œuvres sélectionnées pour les dix séances d'écriture à la manière d'un auteur ont été de bons choix. En effet, l'engagement des élèves au cours des activités a été notable, et ce, même si les tâches soumises dépassaient parfois leur niveau d'habileté. Ces observations nous amènent à affirmer que, dans le cadre de ce dispositif d'apprentissage, la planification en groupe, la modélisation de l'enseignant et son soutien tout au long du processus d'écriture permettent de proposer des tâches plus ardues que la plupart des élèves ne pourraient pas réussir de manière autonome. Ce constat va d'ailleurs dans le même sens que les travaux de recherche de Hayes et Flower (2006) qui soutiennent que la facilitation procédurale permet de soulager la mémoire de travail et ainsi de réduire les demandes au niveau des ressources cognitives. L'écriture à la manière d'un auteur est une forme d'entraînement à des habiletés d'écriture et de ce fait, par sa mise en pratique régulière, elle entraîne l'automatisation de certains processus chez les

élèves (McCutchen, 2006). Cet aspect est grandement important chez les jeunes scripteurs, car plus ils automatiseront de processus, plus leur mémoire de travail sera disponible pour traiter des demandes complexes. Dans le cadre des écritures à la manière d'auteurs, la production de texte était simplifiée parce que l'enseignante dirigeait l'étape de planification. Les élèves pouvaient ainsi se concentrer sur les autres traits de l'écriture : le choix des mots et des détails, leur voix d'auteur et la fluidité du texte.

Les résultats recueillis lors des tests d'écriture (voir tableaux VII, VIII et IX) confirment également ces affirmations. En effet, l'amélioration des scores dans presque toutes les catégories des posts-tests porte à croire que l'écriture à la manière d'un auteur est un dispositif bénéfique pour les élèves. Il présente plusieurs caractéristiques que Hall (2003) mentionne comme faisant partie des pratiques exemplaires en littérature : la modélisation, l'enseignement des mécanismes de l'écriture dans le contexte d'écritures réelles, l'exposition à une variété d'expériences littéraires authentiques et l'intégration de l'écriture et de la lecture.

Lors des séances d'intervention, nous avons aussi eu l'occasion de constater que l'écriture à la manière d'un auteur permet d'enseigner plusieurs connaissances de la compétence « Écrire des textes variés » que l'on retrouve dans le programme du MELS (2006) et ce, dans un contexte réel d'écriture plutôt que par la réalisation d'exercices. Pendant les dix séances d'écriture, nous avons entre autres travaillé la structure d'une phrase, le groupe du nom, la ponctuation, les classes de mots, l'orthographe, la correction et les genres de textes. À cela s'ajoutent toutes les habiletés liées aux traits de l'écriture (Olness, 2005) que les élèves ont mises en application par l'imitation : enrichir et organiser les idées, développer la fluidité et la voix de l'auteur, faire des choix lexicaux spécifiques et accrocheurs et respecter les conventions linguistiques. Malgré tous les bienfaits de l'écriture à la manière d'un auteur, il nous faut souligner l'importance de varier les dispositifs d'enseignement-apprentissage en classe. Dans le cadre de notre recherche, plusieurs autres types d'activités avaient lieu parallèlement aux écritures à la manière d'auteurs : l'écriture guidée, les mini-leçons, l'écriture partagée, l'écriture libre, les

orthographe approchées et les dictées métacognitives. Ces activités ont aussi eu des impacts sur le développement des habiletés des élèves et de ce fait sur les résultats de notre recherche.

Finalement, la phase d'intervention nous a permis de réfléchir aux aspects qui permettent de choisir des œuvres pour écrire à la manière d'un auteur. En observant les activités les plus accessibles pour les élèves et les plus appréciées, nous pouvons faire ressortir ces quelques caractéristiques : des répétitions au niveau de la structure ou du texte, la simplicité des phrases, un style d'auteur facilement analysable par les élèves (ex. : ton humoristique) et des personnages accrocheurs. Nous avons également constaté, comme nous le mentionnons dans l'analyse, que le travail en réseau avec plusieurs œuvres du même auteur suscite davantage l'intérêt des élèves.

#### 6.2.2 Les impacts de la recherche

L'étude et l'exposition à plusieurs œuvres de littérature de jeunesse, par la présence d'un environnement littéraire riche (Jaubert, 2004), tout au long et après la phase d'intervention de notre recherche ont contribué à développer la culture de l'écrit des élèves. Non seulement avons-nous constaté que les élèves discutaient aisément de leurs auteurs et de leurs œuvres « coup de cœur », mais qu'ils se lançaient eux-mêmes des défis d'imitation (Harwayne, 1992). Ainsi, jusqu'à la fin de l'année scolaire, les élèves ont emprunté librement des livres dans le coin lecture et les ont analysés afin de les imiter. Cela démontre que les élèves sont parvenus à transférer les apprentissages réalisés au cours des séquences guidées d'écriture à la manière d'un auteur. Tel que Geist (2005) en fait mention, ils ont développé une conscience et toutes les habiletés nécessaires à l'imitation intelligente : l'observation, la sélection et l'exploration. L'immersion dans des textes accessibles, de qualité et bien sélectionnés (Harwayne, 1992), a porté fruit.

Voici un exemple qui appuie les propos discutés ci-haut. Deux élèves ont imité le procédé d'introduction et de conclusion d'un roman lu en classe *Plume, papier, oiseau* de Maryse Choinière. Ces filles démontrent qu'elles ont compris qu'on peut choisir un seul procédé qu'on a apprécié pour écrire à la manière d'un auteur et le réinvestir dans ses textes.



<u>Début de l'histoire:</u>	<u>Fin de l'histoire</u>
Simone! Fait-on une histoire?	Simone, notre histoire est bonne
Oui, mais je veux un conte de souris et de ouistitis!	Hein?
Bon, commence-t-on??	
Oui! Alors...	

Les résultats de notre recherche permettent de confirmer que la lecture littéraire influence effectivement l'écriture littéraire (Olness, 2005) et que l'interrelation entre les compétences lire et écrire (MELS, 2006) occasionne de nombreux bénéfices. Cette interaction nécessite toutefois, telle que le dit Tauveron (2005), la durée, la constance et la variété des expériences. Notre projet de recherche n'aurait d'ailleurs probablement pas eu les mêmes impacts si les conditions de réalisation avaient été différentes. Le temps accordé pour la lecture oralisée, la compréhension et l'analyse de chaque livre, la modélisation et l'étayage de l'enseignant lors de la planification et la production sont des conditions essentielles au succès de l'écriture à la manière d'un auteur.

Les œuvres littéraires sont effectivement des points d'ancrage (Devanne, 2006) ou des tremplins (Morin et Montésinos-Gelet, 2007) dont se servent ensuite les élèves pour s'inspirer. Nous pourrions même déclarer que l'écriture à la manière d'un auteur peut devenir un « tremplin » vers d'autres dispositifs d'écriture. En effet, ses impacts positifs sur la motivation à écrire, l'appropriation de l'écriture littéraire, le développement d'automatismes et de compétences chez les élèves peuvent faire en sorte que ces derniers se sentent plus enthousiastes et confiants et qu'ainsi ils s'investissent plus aisément dans d'autres tâches d'écriture complexes. L'écriture à la manière d'un auteur telle qu'exploitée dans le cadre de cette recherche est davantage qu'un simple pastiche, mais une activité d'enseignement-apprentissage complète et complexe qui peut facilement se greffer à d'autres projets de classe comme par exemple l'exploitation de réseaux littéraires. À la lumière des bénéfices de cette approche, nous pouvons nous questionner sur la nature des obstacles qui décourage les enseignants d'utiliser la littérature de jeunesse pour enseigner l'écriture : serait-ce sa méconnaissance, les efforts nécessaires pour se procurer des œuvres ou encore l'attraction des manuels pédagogiques « clé en main »?

L'analyse des productions écrites du post-test nous a permis de noter des améliorations dans tous les traits de l'écriture (Olness, 2005), mais plus particulièrement pour le choix des mots (variété lexicale et faits de langue), la fluidité et le rythme (présence de types de phrases variées), les conventions linguistiques ainsi que la voix d'auteur. Nous avons d'ailleurs eu l'occasion au cours des mois suivants la recherche de constater que ces habiletés ont non seulement été maintenues, mais qu'elles ont progressé. Nous n'avons pas d'évaluation formelle pour en témoigner, mais deux exemples concrets.

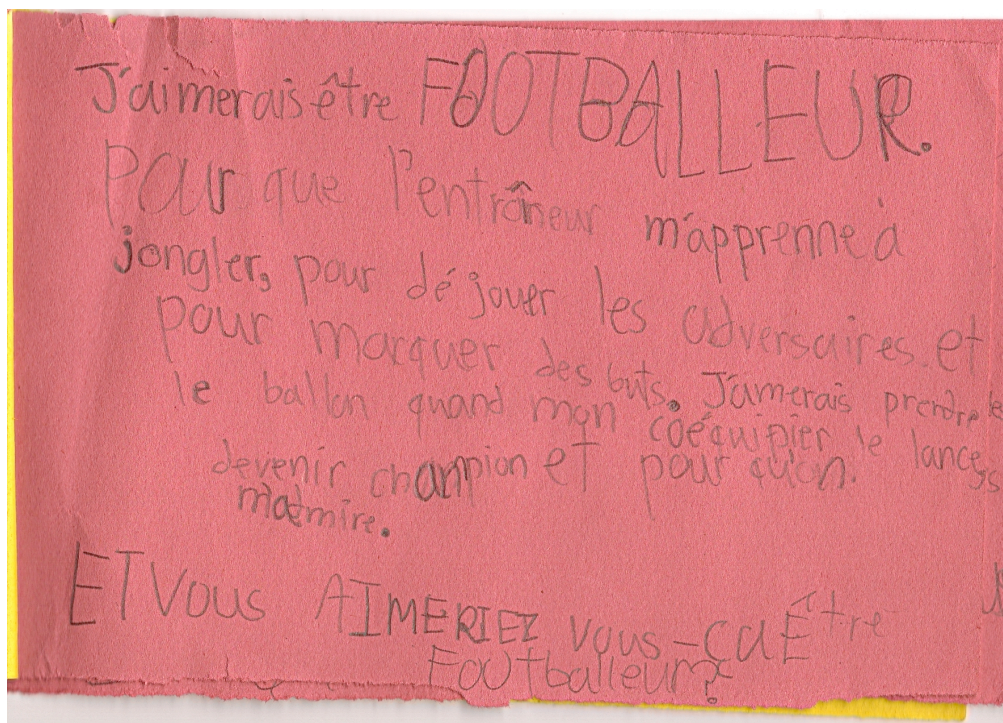
#### Anecdote de classe

Deux élèves ont lu à une visiteuse une histoire qu'elles avaient écrite seules et lui ont expliqué qu'elles nommaient le personnage de leur histoire de différentes façons (anaphores) afin que ce soit plus intéressant pour le lecteur.

Ces élèves ont bien compris qu'on écrit pour être lu (Tauveron, 2005) et qu'il appartient à l'auteur de créer des aires de jeu pour le lecteur. Selon Tauveron (2005, p.22), c'est l'exploration d'aires de jeu construites par des auteurs légitimes qui amène les élèves à en construire à leur tour.

L'exemple suivant démontre clairement que cet élève a développé sa voix d'auteur. Il ne fait aucun doute que la littérature de jeunesse exploitée en classe ainsi que les écritures à la manière d'un auteur l'ont influencé. On peut d'ailleurs observer plusieurs aspects remarquables dans son texte : énumérations, phrase interrogative, choix de mots riches et précis et répétitions volontaires.

**Figure 9 : extrait d'une série de textes sur différents métiers**



### 6.3 Les limites de la recherche

Cette recherche visait non seulement à évaluer chez les élèves les répercussions d'activités d'écriture à la manière d'un auteur, mais aussi à décrire la pratique enseignante. Les observations recueillies et décrites dans la partie « analyse » de ce travail permettent de mieux comprendre le cadre de réalisation d'un tel dispositif, mais nous sommes néanmoins limitée dans nos conclusions à cause de l'échantillonnage restreint utilisé. Il aurait été stimulant de conduire la même recherche dans plusieurs classes de 2<sup>e</sup> année afin de comparer les effets, mais cela aurait impliqué la formation des enseignants concernés. Il se peut d'ailleurs que le fait que cette recherche ait été menée par une enseignante-chercheuse experte en littérature ait eu un impact positif sur les retombées.

D'un autre point de vue, en ce qui concerne les outils de cueillette de données, il aurait été intéressant d'ajouter un post-test d'écriture avec une œuvre qui se distinguait

davantage que celle utilisée lors du prétest afin de constater si les élèves auraient aussi obtenu des résultats plus élevés. Puisque nous avons des livres très similaires du même auteur, il est possible que cela ait facilité la tâche d'écriture. Dans le même ordre d'idée, le passage d'un autre test d'écriture à la manière d'un auteur à la fin de l'année scolaire aurait pu confirmer ou infirmer la progression des élèves ainsi que le maintien de leurs acquis. Il va sans dire que cette recherche aurait pu prendre davantage d'ampleur et que les avenues à explorer sur le thème d'écrire à la manière d'un auteur sont encore nombreuses.

#### **6.4 Synthèse**

Dans ce chapitre, nous avons fait ressortir plusieurs aspects de notre recherche qui concordent avec les écrits recensés. Nous apporterons ici un argument supplémentaire qui démontre bien que l'écriture à la manière d'un auteur est un dispositif complet qui permet aux élèves de progresser dans leur maîtrise de la langue écrite. Nous insistons toutefois sur le fait qu'il ne saurait à lui seul couvrir l'ensemble des compétences et des connaissances à enseigner et que notre recherche ne peut démontrer son efficacité pour des scripteurs plus âgés. L'écriture à la manière d'un auteur permet de mobiliser à lui seul presque toutes les propositions de Routman (2009) au sujet de l'écriture en classe : avoir un destinataire, planifier son écriture, présenter et développer ses idées clairement, jouer avec les mots, composer une fin intéressante, trouver sa voix, réviser tout au long du processus d'écriture, respecter les conventions, lire en portant attention aux procédés d'écriture des auteurs et faire de son mieux. Selon elle, la présence de tous ces éléments favorise le développement des compétences chez les élèves. Ce qui nous amène à conclure que l'écriture à la manière d'un auteur le fait aussi.

**CONCLUSION**

## **7. CONCLUSION**

Dans le chapitre de discussion, nous avons présenté les principaux résultats de notre recherche et en avons posé les limites. En effet, grâce à nos outils de cueillette de données qu'étaient le carnet de bord et les divers types de tests, nous en sommes venue à la conclusion que les élèves de notre échantillon ont progressé quant à leur maîtrise des traits de l'écriture, des conventions lexicales ainsi qu'au niveau de la variété lexicale. Nos visées de recherche qui avaient pour but de décrire des pratiques enseignantes à la manière d'un auteur et d'en faire ressortir les impacts au niveau des habiletés en écriture des élèves furent atteintes. Les résultats quant à la compréhension en lecture et sur la motivation à écriture n'ont pas été suffisamment étoffés pour nous permettre d'avancer des réponses à nos questions de départ.

Dans cette conclusion, il sera question d'observations menées en classe à la suite de la réalisation des dix activités d'écriture à la manière d'un auteur, des retombées de notre recherche ainsi que des questions pouvant mener à de futures recherches en lien avec notre sujet.

### **7.1 Les emprunts littéraires spontanés**

Pendant les mois qui ont suivi la fin de notre projet de recherche, nous avons observé que les élèves continuaient, et ce, sans aucune influence de la part de l'enseignante-chercheuse, à écrire à la manière d'auteurs de littérature jeunesse lors des périodes d'écriture libre. En effet, ils empruntaient les livres de leur choix et écrivaient des textes en analysant eux-mêmes le style de l'auteur. Nous nous sommes donc inspirée de la recherche de Lancia, présentée dans le cadre conceptuel, pour consigner les types d'emprunts littéraires réalisés par les élèves. Nous les avons tous consignés pendant les deux derniers mois de l'année scolaire. Toutefois, cette démarche n'était pas formelle et nous n'avons malheureusement pas pris en note les textes ne comportant aucun emprunt littéraire. Le tableau ci-dessous présente les catégories d'emprunts des élèves en référence à celles élaborées par Lancia.

**Tableau XIII: Les emprunts présents dans les textes des élèves**

	<b>Totalité de l'intrigue</b>	<b>personnages</b>	<b>Mécanismes de l'intrigue</b>	<b>Éléments relatifs au genre</b>	<b>Informations de textes informatifs</b>
Titres des livres choisis	-Frisson l'écureuil (3) -Chester (1) -Les métiers de quand tu seras grand (1) -Léon et l'environnement (1) -Léon et les grands mystères (1) -Le fils du tailleur de pierre (1) - Mon lion (1) -Le voleur de poule (1)	-Léon et ses amis (3) -Chester (1)	-Les métiers de quand tu seras grand (1) -le rendez-vous de la petite souris (1)	0	0
totaux	10 élèves	4 élèves	2 élèves	0	0

Contrairement aux résultats de Lancia selon lesquels les emprunts littéraires les plus fréquents étaient les mécanismes de l'intrigue et les personnages, les élèves de notre groupe ont davantage imité la totalité de l'intrigue. Serait-ce en lien avec les activités d'intervention de notre recherche? Il est d'ailleurs intéressant de constater que sur un total de 16 emprunts littéraires observés, 10 ont été inspirés d'auteurs étudiés lors des activités d'écriture à la manière d'auteurs menées dans le cadre de cette recherche. Cela démontre sans aucun doute l'influence de dispositif d'apprentissage.

Dans le cadre d'une autre recherche sur les impacts de l'écriture à la manière d'un auteur, il serait intéressant d'analyser les emprunts littéraires dans les productions écrites d'élèves à qui on enseigne le dispositif d'écriture à la manière d'un auteur, comparativement à d'autres à qui on ne l'enseigne pas.

## **7.2 Les retombées dans le domaine de la recherche et des pratiques professionnelles**

L'écriture à la manière d'un auteur est une pratique très peu documentée en recherche, notre projet n'est qu'un premier pas vers la compréhension de ce dispositif d'apprentissage et ses impacts sur les apprentissages des élèves. Il n'existe en effet, aucune recherche francophone qui a évalué de manière empirique *l'écriture à la manière d'un auteur*. Dans le cadre de notre recherche, nous avons davantage porté notre attention sur les impacts en écriture, puisque la littérature de jeunesse n'est que rarement utilisée pour enseigner les compétences à écrire. Nos résultats confirment ainsi, à l'instar des autres recherches, qu'écrire et lire sont des compétences intimement liées et que l'analyse et l'imitation de textes sources permettent aux jeunes élèves de devenir de meilleurs scripteurs. Serait-ce également le cas pour les élèves du deuxième et du troisième cycle du primaire? Il faudrait mener d'autres recherches pour en connaître la réponse.

Par ailleurs, la description de pratiques enseignantes, tel que le mentionne Goigoux (2001), permet de mettre en lumière des savoirs faire et de les transmettre aux enseignantes novices. Ainsi, les activités d'écriture à la manière d'un auteur conçues dans le cadre de cette recherche pourront constituer des instruments didactiques utiles pour les étudiants en enseignement tant dans la formation initiale que dans la formation continue. Puisque nos observations nous ont permis de conclure que l'enseignement de l'écriture avec la littérature de jeunesse est très motivant pour les élèves, ce dispositif d'apprentissage peut être une belle porte d'entrée pour stimuler les élèves du primaire et les soutenir dans des tâches cognitivement exigeantes.

Finalement, l'écriture, tout comme la lecture, est une clé d'intégration sociale et sa maîtrise s'acquiert non seulement grâce à une pratique fréquente, mais aussi au contact d'œuvres de littérature de qualité. L'environnement riche en textes ainsi qu'un coin lecture bien garni dans les salles de classe sont des éléments essentiels pour la réussite des élèves. Les orientations ministérielles quant aux apprentissages en français auraient avantage à être accompagnées de budgets pour l'achat de matériel de littérature.



Toutefois, cette mesure ne saurait être totalement gagnante sans l'aptitude du personnel enseignant à connaître et sélectionner des œuvres appropriées pour leurs élèves. Ne devrions-nous pas reconsidérer l'obligation de suivre des cours, car un seul ne saurait en couvrir toute l'étendue, de littérature jeunesse dans le cursus du programme en enseignement préscolaire-primaire? La littérature jeunesse est au cœur d'un enseignement plongeant l'enfant dans une culture de l'écrit riche et authentique et elle est par ailleurs un élément facilitant d'une approche axée sur l'interdépendance entre les quatre compétences du programme du MELS.

### **7.3 Des pistes de recherches**

Plusieurs avenues au sujet de l'écriture à la manière d'un auteur pourraient conduire à la réalisation de recherches en milieu scolaire. Comme nous l'avons mentionné précédemment, des interventions auprès de scripteurs plus âgés permettraient de comparer les impacts avec ceux chez les jeunes élèves du premier cycle. Il serait par ailleurs intéressant d'analyser si ce dispositif d'enseignement mené avec assiduité pendant quelques années augmente les taux de réussite aux examens du MELS à la fin du primaire. Dans un autre ordre d'idées, est-ce que l'écriture à la manière d'un auteur s'appliquerait dans d'autres matières? Par exemple, la rédaction d'un rapport de recherche ou d'un récit pourraient-ils être facilités par l'analyse de textes sources du même type?

Pour conclure, plusieurs questions concernant les sujets qui ont participé à notre recherche demeurent : qu'advient-il des élèves qui ont sans aucun doute développé le goût d'écrire lorsqu'ils seront confrontés au cours de leur cursus scolaire à des tâches plus traditionnelles en écriture? Quelles mesures l'organisation scolaire met-elle en place pour nourrir les talents dans un système qui mise sur l'encadrement des élèves en difficulté d'apprentissage? Quels sont les impacts à long terme de l'écriture à la manière d'auteurs tant au niveau des habiletés en écriture que de l'intérêt des élèves pour la littérature jeunesse? Et finalement, quels résultats obtiendrait-on quant à la compétence

«lire des textes variés» et pour la motivation en écriture si l'on répliquait la même recherche en utilisant des outils d'évaluation de la compréhension en lecture et de la motivation plus sensibles au progrès des élèves? Toutes ces questions fournissent des pistes pour de futures recherches qui permettraient sans aucun doute de mieux documenter l'écriture à la manière d'un auteur.

**BIBLIOGRAPHIE**

**BIBLIOGRAPHIE**

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Barré-De Miniac, C. (2006). Les pratiques de littératie des adolescents et des jeunes adultes. Dans L. Pasa, S. Ragano et J. Fijalkow (dir.). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. (p. 49-66). Paris : ESF.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Savoirs mieux. Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. France : Presses universitaires du Septentrion.

Battut, É. (2001). *Pays Sages*. France: Bilboquet.

Beck I. L. et McKeown, M. G. (2001). Text talk : capturing the benefits of read-aloud expériences for Young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.

Berninger, V.W., Fuller, F. et Whitaker, D. (1996). A Process Model of Writing Development Across the Life Span. *Educational Psychology Review*, 8(3), 193-218.

Berninger, V.W. et Lee Swanson, H. (1994). Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled Writing to Explain Beginning and Developing Writing. In E. C. Butterfield (dir.). *Advances in Cognition and Educational Practice vol.2 Children's Writing : Toward a Process Theory of the Development of Skilled Writing*. (p. 57-81). London : Jai Press.

Boscolo, P. (2008). Writing in Primary School. In C. Bazerman (dir.). *Handbook of Research on Writing, History, Society, School, Individual, Text*. (p. 293-309). New-York : Lawrence Erlbaum Associates.

Boucher, M. (2002). *Hoquets, fous rires et gargouillis...* France : Albin Michel Jeunesse.

Boudreau, G. (1995). Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.). *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. (p. 221-253). Canada : Les éditions logiques.

Bourque, G. (1992). L'articulation lecture/écriture. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.). *La lecture et l'écriture*. (p. 19-29). Montréal : Les Éditions logiques.

Brassard, D.-G. (1994). Les relations lecture-écriture chez les élèves de l'école primaire quelques recherches psycholinguistiques nord-américaines. Dans Y. Reuter (dir.). *Les interactions lecture-écriture*. (p. 111-132). Bern : Peter Lang.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à confronter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.

Brunelle, E., Pelletier, B., Bergevin, M. F., Charest, S., Fontaine, J., Saint-Germain, J. et al. (2006). *Antidote*. Montréal : Druide Informatique.

Calkins, L. McCormick (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth : Heinemann Educational Books.

Catach, N. (1995). *L'orthographe française*. Paris : Éditions Nathan.

Chabanne, D. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.

Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*, 49, 3-21.

Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*. Thèse de doctorat publiée, Université de Montréal, Canada.

Chemla, M.-T. et Dreyfus, M. (2002). L'oral «intermédiaire» dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton et GS : Samani, l'indien solitaire. In J.-C. Chabanne et Bucheton (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 99-121). Paris : Presses Universitaires de France.

Corentin, P. (1995). *Plouf!* Paris : l'école des loisirs.

Cornu, J. [www.joeycornuediteur.com](http://www.joeycornuediteur.com)

Couet-Butlen, M. (2007). [www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/reseauxC3.htm](http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/reseauxC3.htm)

Dahl, K.L. et Farnan, N. (1998). *Children's Writing. Perspectives from Research*. Newark, DE: International Reading association.

Dedieu, T. (2006). *Yakouba*. Paris : Seuil Jeunesse.

Demers, D. (2003). *L'oiseau des sables*. Montréal : Dominique et Compagnie.

Deschênes, A.-J. (1995). Vers un modèle constructiviste de la production de textes. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.). *La Production de Textes vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. (p. 101-150). Montréal: Les Éditions Logiques.

Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Devanne, B. (2006a). *Lire, dire, écrire en réseau : des conduites culturelles*. Paris : Bordas.

Devanne, B. (2006b). Littérature de jeunesse et apprentissages de la langue écrite à l'école élémentaire. Dans L. Pasa, S. Ragano et J. Fijalkow (dir.). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. (p. 123-135). Paris : ESF.

Devanne, B. (1993). *Lire & Écrire des apprentissages culturels* tome 2. Paris : Armand Colin.

Delforce, B. (1994). De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels : obstacles et exigences. Dans Y. Reuter (dir.). *Les interactions lecture-écriture*. (p. 319-349). Bern : Peter Lang.

Dolbec, A. (2003). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. (p. 505-540). Québec : Presses de l'université du Québec.

Dorn, L.J et Soffos, C. (2001). *Scaffolding young writers*. Portland : Stenhouse Publishers.

Dupin De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2007). Pourquoi lire à voix haute en classe et comment le faire? *Québec français*, 145, 69-70.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (soumis). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.

Fayol, M. (1996). À propos de la compréhension... Dans I. Mazel, M.-C. Bajar, J. Mesnager, N. Robert, S. Antoine et F. Bajard. *Regards sur la lecture et ses apprentissages* (p. 87-102). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Fijalkow, É. (1999). Apprendre à lire avec des livres de jeunesse? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 1, 109-118.

Fijalkow, J. (2006). Enseigner et apprendre à lire avec des livres de jeunesse. Dans L. Pasa, S. Ragano et J. Fijalkow (dir.). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. (p. 137-164). Paris : ESF.

Fitzferald, J. et Shanahan, T. (2000). Reading and Writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50.

Fletcher, R et Portalupi, J. (1998). *Craft Lessons. Teaching writing K-8*. Portland : Stenhouse Publishers.

Fletcher, R. et Portalupi, J. (2001). *Writing Workshop. The essential guide*. Portsmouth : Heinemann.

Fleuret, C. (2008). *Portrait de développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année*. Thèse publiée, Université de Montréal.

Galda, L, Ash, G.A. et Cullinan, B.E. (2000). Children's Literature. In *Handbook of Reading Research Volume III*. (p. 361-379). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1970-1988). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1 : cadre conceptuel, thésaurus et mots-clés.* Bruxelles, Paris, Montréal : De Boeck-Université, Éditions Universitaires.

Gagnon, A., Perrault, C. et Maisonneuve, H. (2007). *Guide des procédés d'écriture.* Canada : ERPi.

Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêt des Modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-50.

Gauthier, B. (2004). *Je suis Louna et je n'ai peur de rien.* Canada : Québec Amérique Jeunesse.

Geist, U. (2005). Stylistic imitation as a tool in writing pedagogy. In G. Rijlaarsdam, H.V.D. Bergh et M. Couzijn (dir.) *Effective Learning and Teaching of Writing a Handbook of Writing in Education.* (p. 169-179). New-York: Kluwer Academic Publishers.

Genette, G. (1972). *Figures III.* Paris : Éditions du Seuil.

Gervais, F. (1997). Le plaisir de lire au primaire. Dans M. Noël-Gaudreault (dir.). *Didactique de la littérature bilan et perspectives.* (p. 33-45). Québec : Nuit blanche éditeur.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture.* Boucherville, Canada : gaëtan morin éditeur.

Giasson, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique.* Boucherville, Canada : gaëtan morin éditeur.

Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire, *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 24(2), 197-211.

Giguère, J., Giasson, J. et Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 5(1-2), 23-50.

Goigoux, R. (2001). Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. Dans J. P. Bernié (dir.). *Apprentissage, développement et significations.* (p. 129-153) Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.

Goodman, K. (1986a). *What's whole in whole language?* Berkeley : RDR Books.

Goodman, K. (1986b). Whole-Language research : foundations and development, *The elementary school journal*, 90 (2), 207-221.

Graves, D. H. (1999). *A fresh look at writing.* Toronto: Irwin Publishing.

Groovie, A. (2004). *Léon et les expressions.* Montréal: La courte échelle.

Hall, K. (2003). Effective Literacy Teaching in the Early Years of School : A Review of Evidence. In N. Hall, J. Larson et J. Marsh (dir.). *Handbook of Early Childhood Literacy* (p. 315-326). London: Sage

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

Hayes, J. R. (2004). A new Framework for understanding Cognition and Affect in writing. In R.B. Ruddell et N.J. Unrau (dir.). *Theoretical Models and Processes of Reading-Fifth Edition*. (p. 1399-1430). Newark, DE: International Reading Association.

Hayes, J. R. traduit par Fortier, G. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.). *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. (p. 49-72). Montréal: Les éditions logiques.

Harwayne, S. (1992). *Lasting impressions. Weaving literature into the Writing Workshop*. Portsmouth : Heinemann.

Hébert, M. (2006). Une séance d'enseignement explicite pour mieux «apprécier» les œuvres littéraires, *Québec français*, 143, 89-92.

Hébert, M. (2004). Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire principes d'une approche transactionnelle, *Québec français*, 135, 82-84.

Hubert, M.-C. (2004). Stéréotypie et réception, la parole aux lecteurs. Dans C. Barré-De Miniac (dir.). *La littéracie*. (p. 101-111). Paris: l'Harmattan.

Jaubert, M. et Robière, M. (2004). S'essayer à l'écriture littéraire à l'école élémentaire : un enjeu pour la littéracie. Dans C. Barré-De Miniac (dir.). *La littéracie*. (p. 113-127). Paris: l'Harmattan.

Karsenti, T. et Savoir-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Kaufman, A. et Kaufman, N. (1995). *L'examen psychologique de l'enfant, K-ABC. Pratique et fondements théoriques*. Aubenas : La Pensée Sauvage.

Lancia, P.J. (1997). Literacy borrowing : The effects of literature on children's writing. *The Reading Teacher*, 50(6), 470-475.

Lebrun, M. et Le Pailleur, M. (1992). De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.). *La lecture et l'écriture*. (p. 183-200). Montréal : Les Éditions logiques.

Ledoux, A. (2007). *Investigating the Implementation of Whole Language: Strengths and Weaknesses*. San Rafael: School of Education Dominican University of California.



Lefrançois, P. (2000). Apprendre à écrire à la fin du primaire : là où processus cognitifs, interdisciplinarité, coopération et hypermédia se rejoignent., *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 325-346.

Le Manchec, C. (2004). La lecture de l'album à l'école maternelle : un enjeu pour la littérature? Dans C. Barré-De Miniac (dir.). *La littéracie*. (p. 87-100). Paris: l'Harmattan.

Lemieux, G. (1999). *Yayaho le croqueurs de mots*. Québec : Modulo Jeunesse.

Malandrin, D. (2004). *Pourquoi pleut-il de haut en bas et pas de bas en haut?* Paris: Thierry Magnier.

Mandel Morrow, L. et Gambrell, L.B (2000). Literature-Based Reading Instruction. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr. In *Handbook of Reading Research Volume III*. (p. 563-586). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

Many, J.E. et Wiseman, D. L. (1992). The effects of teaching approach on third-grade student's response to literature. *Journal of Reading Behavior*, XXIX(3), 265-285.

Many, J. E. (1991). The effects of stance and age level on children's literary responses. *Journal of Reading Behavior*, vol. XXIII (1), p.61-83.

McCutchen, D., Teske, P. et Bankston, C. (2008). Writing and Cognition : Implications of the Cognitive Architecture for Learning to Write and Writing to Learn. In C. Bazerman (dir.). *Handbook of Research on Writing, History, Society, School, Individual, Text*. (p. 451-470). New-York : Lawrence Erlbaum Associates.

McCutchen, D. (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. In C.A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.). *Handbook of Writing Research*. (p. 115-130). New-York : The Guilford Press.

Meyer, L.A., Wardrop, J.L., Stahl, S.A. et Linn, R.L. (1994). Effects of Reading Storybooks aloud to children. *Journal of Educational Research*, 88(2), 69-85.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec (MELS) (2006). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec : gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*. 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 primaire*. Québec : Chenelière Éducation.

Montésinos-Gelet, I., Dupin de St-André, M. et Noël, L. (2008). Pour approcher la langue écrite en première année du primaire. *Québec français*, 151, 60-61.

- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup. La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et à écrire au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière Education.
- Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire, réflexions et pratiques*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Olive, T. et Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*, 50, 373-390.
- Olness, R. (2005). *Using literature to Enhance writing instruction*. Newark, DE: International Reading association.
- Pratt, P. (2005). *Le jour où Zoé zozota*. Montréal: Éditions les 400 coups.
- Prenoveau, J. (2007). *Cultiver le goût de lire et d'écrire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that Works. The case for Balanced Teaching*. New-York : The Guilford Press.
- Privat, J.M. et Vinson, M.-C. (1994). Scriptor in Fabula. Dans Y. Reuter (dir.). *Les interactions lecture-écriture (p.243-261)*. Bern : Peter Lang.
- Quignard, P. (1990). *Petits traités t.1*. Paris : Maeght Éditeur.
- Ragano, S. et Pasa, L. (2006). La littérature de jeunesse aux États-Unis. In L. Pasa, S. Ragano et J. Fijalkow (Eds.). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. (91-105). Paris : ESF.
- Reuter, Y. (1996). De la rédaction à une didactique de l'écriture? Dans C. Barré-De-Miniac (dir.). *Vers une didactique de l'écriture*. (p. 51-69). Paris : De Boeck & Larcier s.a.
- Ramos, M. (1997). *Moi pas Moi aussi*. Paris : l'école des loisirs.
- Ramos, M. (2004). *C'est moi le plus fort*. Paris : Pastel, l'école des loisirs.
- Ramos, M. (2006). *C'est moi le plus beau*. Paris : Pastel, l'école des loisirs.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (1994). Problématique des interactions lecture-écriture. Dans Y. Reuter (dir.) *Les interactions lecture-écriture*. (p. 1-20). Bern : Peter Lang.
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 181-207.

Rickards, D., et Hawes, S. (2006-2007). Connecting Reading and Writing through author's craft. *The Reading Teacher*, 60 (4), 370-373.

Ropé, F. (1994). Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture. Dans Y. Reuter (dir.). *Les interactions lecture-écriture*. (p. 191-218). Bern : Peter Lang.

Rosenblatt, L.M. (2004). The Transactional Theory of Reading and Writing. In R.B. Ruddell et N.J. Unrau (dir.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. (1363-1398). Newark, DE: International Reading Association.

Routmant, R. (2009). *Enseigner l'écriture : Revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière éducation.

Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. (p. 159- 184). Québec : Presses de l'université du Québec.

Ruddell, R. B. (2004). Researching the Influential Literacy Teacher : Caractéristiques, Beliefs, Stratégies, and New Research Directions. In R.B. Ruddell et N.J. Unrau (dir.). *Theoretical Models and Processes of Reading-Fifth Edition*. (p. 979-997). Newark, DE: International Reading Association.

Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.

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

Serafini, F. et Giorgis, C. (2003). *Reading aloud and beyond. Fostering the Intellectual life with Older Readers*. Portsmouth : Heinemann.

Schunk, D.H. (2003). Self-efficacy for reading and writing : influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*. 19(2), 159-172.

Schunk, D.H. (1987). Peers models and children's Behavioral Change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149-174.

Shanahan, T. (2006). Relations among Oral Language, Reading, and Writing Development. In C.A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.). *Handbook of writing research*. (p. 171-183). New-York : The Guilford Press.

Swanson, H.L. et Berninger, V.W. (1996). Individual Differences in Children's Working Memory and Writing Skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 358-385.

Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment construire cet apprentissage spécifique?* De la GS au CM. Paris : Hatier.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-19.

Tremblay, C. (2001). *Recette de fille à la sauce princesse*. Montréal: Les 400 coups.

Turcotte, C. (2007). *La socioconstruction des pratiques pédagogiques exemplaires de la lecture d'enseignants du primaire*. Thèse publiée, Université d'Ottawa.

Turgeon, É. (2002). Quand lire rime avec plaisir. La littérature jeunesse en classe. *Québec français*, 125, 66-67

Author's craft. (n.d.). Récupéré le 9 février 2009 du site :  
[http://udleditions.cast.org/craft\\_ld.html](http://udleditions.cast.org/craft_ld.html)

Vandendorpe, C. (1992). Comprendre et interpréter. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (Eds.). *La lecture et l'écriture*. (p. 159-181). Montréal : Les Éditions logiques.

Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le-Puy-en-Velay : Atelier Du Poisson Soluble.

Watt, M. (2009). *Frisson l'écureuil en pleine nuit*. Ontario : Éditions Scholastic.

Watt, M. (2007). *Frisson l'écureuil se fait un ami*. Ontario : Éditions Scholastic,

Weaver, C. (2002). *Reading Process & Practice*. Portsmouth : Heinemann.

Wray, D., Medwell, J., Fox, R. et Poulson, L. (2000). The teaching Practices of Effective Teachers of Literacy. *Educational Review*, 52(1), 75-84.

**ANNEXES**

**Annexe 1 : formulaire de consentement**

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre de la recherche :** Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire : pratiques et impacts

**Chercheuse :** Christine Chénard-Guay, étudiante à la M.A. en didactique sous la supervision d'Isabelle Montésinos-Gelet, professeure agrégée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de la recherche.

Ce projet vise donc à étudier dans un contexte francophone la relation entre l'analyse d'œuvres de littérature de jeunesse et l'habileté des élèves à produire des textes, soit écrire à la manière d'un auteur. L'objectif n'est pas de former de futurs auteurs, mais bien de leur communiquer le goût d'écrire et, ce, plus efficacement et avec davantage de facilité. L'enseignement prodigué dans le contexte de recherche sera similaire à celui en cours actuellement en classe.

#### 2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à ce que votre enfant réalise quatre courtes tâches d'évaluation en lecture et en écriture à deux moments différents dans l'année: un rappel oral d'une histoire lue, une écriture de texte, un questionnaire sur la motivation à écrire et deux courtes épreuves de décodage et compréhension en lecture.

Par ailleurs, il y aura dix activités d'écriture à la manière d'un auteur qui permettront aux élèves de développer leur compétence à écrire. Les activités se déroulent selon la séquence suivante : lecture à voix haute d'une histoire par l'enseignante, analyse en groupe du texte lu, écriture commentée d'un court texte par l'enseignante, mise en pratique par les élèves, mise au propre et publication des textes produits. Sans votre accord écrit et l'accord verbal de votre enfant, aucune donnée recueillie lors de ces tâches ne sera utilisée pour la recherche. Des photos seront aussi prises en classe pour fins de publications scientifiques et professionnelles.

#### 3. Confidentialité

Les renseignements recueillis dans le cadre des tâches d'évaluation demeureront confidentiels. Le matériel qui sera conservé à des fins de recherche ne portera pas le nom des élèves. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1<sup>er</sup> septembre 2017. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant pourront être conservées après cette date.

Vous pourrez avoir accès aux résultats de votre enfant puisque les travaux d'écriture et les évaluations en lecture seront consignés dans son portfolio.

#### 4. Avantages et inconvénients

En acceptant que votre enfant participe à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des pratiques d'enseignement en écriture.

## Droit de retrait

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Vous êtes libre de le retirer de la recherche en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision; il peut, lui aussi, mettre fin à sa participation. En cas de non participation, votre enfant participera aux activités en classe, mais ses données ne seront pas retenues pour la recherche. Si vous décidez de le retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Dans ce cas, les données de recherche recueillies avant le retrait seront détruites.

## 5. Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité.

## B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que je peux le retirer en tout temps, sans préjudice.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Je consens à ce que mon enfant soit photographié dans le cadre de cette étude pour des fins de publications scientifiques ou professionnelles.      Oui       Non

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué par écrit dans le présent formulaire le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et d'ouvrir la possibilité de répondre au meilleur de ma connaissance aux éventuelles questions des participants et de leurs parents en leur fournissant mon numéro de téléphone au travail.

Signature du chercheur \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à l'étude, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Christine Chénard-Guay, au numéro de téléphone suivant : (514) 596-5167.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'Ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca).



**Annexe 2 : Fiche descriptive d'une activité d'écriture  
à la manière d'un auteur**

### Fiche descriptive d'une activité d'écriture à la manière d'un auteur

Auteur		<i>Page couverture</i>
Illustrateur		
Titre		
Maison d'édition		
Collection		
Date de publication		
Clientèle visée		
Résumé (éditeur)		
Thèmes		
Un extrait de l'oeuvre		
Raisons qui ont motivé le choix de ce livre pour l'écriture à la manière d'un auteur (caractéristiques du livre)		
Type(s) de texte(s) à exploiter dans cette oeuvre		
Faits de langue et traits d'écriture à enseigner aux élèves		
Déroulement de la séquence d'activité et dispositifs mis en place		
Exemple de modélisation réalisée		
Durée de l'activité		

**Annexe 3 : Les grilles d'évaluation du rappel oral**

Grille d'analyse quantitative du récit : *C'est moi le plus fort*

Grille d'analyse qualitative du récit : *C'est moi le plus fort*

Grille d'analyse quantitative du récit : *C'est moi le plus beau*

Grille d'analyse qualitative du récit<sup>2</sup> *C'est moi le plus beau*

Grille d'analyse quantitative du récit<sup>1</sup> : *C'est moi le plus fort*

	La nature de la discussion est mentionnée	Le personnage est mentionné	Non mentionné	Ne s'applique pas
<b>Situation initiale :</b>				
-Personnage : loup				
-Temps : après avoir mangé				
-Lieu : dans la forêt				
<b>Événement déclencheur :</b>				
Le loup veut vérifier ce qu'on pense de lui				
<b>Réponse interne</b> (plan, but, réactions)				
1) Le loup rencontre un lapin qui lui dit qu'il est le plus fort 2) Le loup rencontre le petit chaperon rouge qui lui dit qu'il est le plus fort. 3) Le loup rencontre les trois petits cochons qui lui disent qu'il est le plus fort. 4) Le loup rencontre les sept nains qui lui disent qu'il est le plus fort. 5) Entre chaque rencontre, le loup est fier, se vante, est ravi d'être le plus méchant et le plus cruel. 6) Le loup est finalement confiant d'être la terreur des bois. 7) Problème : le loup rencontre un dragon qui dit que sa maman est la plus forte.				
<b>Tentatives</b> (actions) :				
Le loup se met en colère contre le petit dragon, il lui redemande qui est le plus fort. Il se moque du petit dragon.				
<b>Conséquence et réaction</b> (résultat de la tentative et réponse) :				
Le loup a peur de la maman dragon et dit qu'il est un gentil petit loup. Il recule et se fait tout petit.				
	2 x nb de ✓ = _____	1 x nb de ✓ = _____	0 x nb de ✓ = _____	2 x nb de ✓ = _____
Totaux et résultat sur /26				

<sup>1</sup> Adaptée de Giasson 2003 p.311 en référence à Leaman (1993).

Grille d'analyse qualitative du récit<sup>2</sup> *C'est moi le plus fort*

	1	2	3	4
1. Le rappel contient des informations formulées explicitement dans le texte.				
2. Le rappel inclut les idées importantes du texte.				
3. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de relier ses connaissances antérieures au contenu du texte. Il manifeste des réactions personnelles.				
4. Le rappel révèle que le lecteur a tenté d'effectuer des généralisations qui vont plus loin que le texte.				
5. Le rappel souligne l'engagement émotif du lecteur face au texte.				
6. Le rappel dénote une utilisation adéquate de la langue (le vocabulaire, la structure des phrases...)				
7. Le rappel indique l'habileté du lecteur à organiser le rappel.				
8. Le rappel montre que le lecteur maîtrise la mécanique de l'expression orale ou écrite.				

Légende : 1. Absence 2. Niveau faible 3. Niveau moyen 4. Niveau élevé

Total : / 16

---

<sup>2</sup> Traduite et adaptée par Giasson (2003, p.312) de Irwin et Mitchell, dans Valentia et autres (1990).

Grille d'analyse quantitative du récit<sup>1</sup> : *C'est moi le plus beau*

	La nature de la discussion est mentionnée	Le personnage est mentionné	Non mentionné	Ne s'applique pas
<b>Situation initiale :</b>				
-Personnage : loup				
-Temps : après un délicieux petit déjeuner				
-Lieu : dans la forêt				
<b>Événement déclencheur :</b>				
Le loup veut faire un tour pour que tous puissent l'admirer				
<b>Réponse interne</b> (plan, but, réactions)				
1) Le loup rencontre le petit chaperon qui lui dit qu'il est le plus beau. 2) Le loup rencontre les trois petits cochons qui lui disent qu'il est le plus beau. 3) Le loup rencontre les sept nains qui lui disent qu'il est le plus beau. 4) Le loup rencontre Blanche-Neige qui lui dit qu'il est le plus beau. 2) Entre chaque rencontre, le loup proclame sa beauté. 3) Le loup est finalement confiant d'être le roi des bois. 4) Problème : le loup rencontre un petit dragon et lui demande si ses parents sont là. Il lui répond que non.				
<b>Tentatives</b> (actions) :				
Le loup traite le petit dragon de ridicule petit cornichon et lui demande qui est le plus beau.				
<b>Conséquence et réaction</b> (résultat de la tentative et réponse) :				
Le petit dragon crache du feu sur le loup et lui dit de le laisser tranquille avec ses questions idiotes.				
	2 x nb de ✓=_____	1 x nb de ✓=_____	0 x nb de ✓=_____	2 x nb de ✓=_____
Totaux et résultat sur /26				

<sup>1</sup> Adaptée de Giasson 2003 p.311 en référence à Leaman (1993).

Grille d'analyse qualitative du récit<sup>2</sup> *C'est moi le plus beau*

	1	2	3	4
1. Le rappel contient des informations formulées explicitement dans le texte.				
2. Le rappel inclut les idées importantes du texte.				
3. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de relier ses connaissances antérieures au contenu du texte. Il manifeste des réactions personnelles.				
4. Le rappel révèle que le lecteur a tenté d'effectuer des généralisations qui vont plus loin que le texte.				
5. Le rappel souligne l'engagement émotif du lecteur face au texte.				
6. Le rappel dénote une utilisation adéquate de la langue (le vocabulaire, la structure des phrases...)				
7. Le rappel indique l'habileté du lecteur à organiser le rappel.				
8. Le rappel montre que le lecteur maîtrise la mécanique de l'expression orale ou écrite.				

Légende : 1. Absence 2. Niveau faible 3. Niveau moyen 4. Niveau élevé

Total : / 16

<sup>2</sup>Traduite et adaptée par Giasson (2003, p.312) de Irwin et Mitchell, dans Valentia et autres (1990).


**Annexe 4 : les fiches descriptives des activités d'écriture**

Première évaluation (prétest): *C'est moi le plus fort*

Deuxième évaluation (post-test) : *C'est moi le plus beau*



## Prétest

Auteur	Mario Ramos	
Illustrateur	Mario Ramos	
Titre	C'est moi le plus fort	
Maison d'édition	Pastel	
Collection	Lutin poche	
Date de publication	2001	
Clientèle visée	5 ans et plus	
Résumé (éditeur)	<p>Quand un loup a besoin d'être rassuré, que fait-il ? Il va poser cette question toute simple aux habitants de la forêt : "Dis-moi, qui est le plus fort?" Et tout le monde, du Petit Chaperon Rouge, aux Trois Petits Cochons en passant par les sept Nains, tout le monde répond : le plus fort, c'est le loup. Alors, quand une espèce de petit crapaud de rien du tout lui tient tête, le loup se fâche...</p>	
Thèmes	La vantardise, la différence, la compétition, l'intimidation	
Raisons qui ont motivé le choix de ce livre pour l'écriture à la manière d'un auteur (caractéristiques du livre)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Auteur très apprécié des élèves.</li> <li>2) Présence d'intertextualité dans l'œuvre.</li> <li>3) Structure répétitive (double-page) en épisodes facilitant la compréhension de la trame narrative dans un but de reproduction.</li> <li>4) Texte faisant appel aux connaissances littéraires des élèves.</li> <li>5) Vocabulaire intéressant à exploiter.</li> </ol>	
Type(s) de texte(s) à exploiter dans cette œuvre	Texte narratif	
Type d'écrit choisi pour l'activité d'écriture	Texte narratif	
Un extrait de l'oeuvre	<p>« Il rencontre ensuite les trois petits cochons. "Que vois-je? Trois petits cochons loin de leurs maisons! Comme c'est imprudent! Dites-moi, les petits dodus, qui est le plus fort?" demande le loup. "Le plus fort, le plus costaud, le plus beau, c'est assurément vous, Grand Méchant Loup!" répondent ensemble les trois petits.</p> <p>"C'est évident! Je suis le plus féroce, le plus cruel! C'est moi le Grand Méchant Loup. Ils sont tous morts de peur devant moi. Je suis le roi!" claironne le loup. » (Ramos, 2001).</p>	
Faits de langue ou traits de l'écriture à enseigner aux élèves (dans le type d'écrit choisi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-les reprises anaphoriques (ex. : chaperon rouge, mouchette, petite fille)</li> <li>-la structure dialogique</li> <li>-les mots employés par l'auteur pour conclure les interventions du loup («jubile le loup », «claironne le loup »,...)</li> <li>-la structure répétitive de l'histoire sur la double-page</li> <li>-l'intertextualité : la présence de personnages de contes traditionnels dans l'histoire</li> <li>-les mots adjectifs qui décrivent le loup (féroce, fier,...)</li> </ul>	

Déroutement de la séquence d'activité	1- Lecture oralisée de l'œuvre, observation et questions pour faciliter l'activité de rédaction :
	-Parmi les personnages, quels sont ceux que vous connaissez déjà ? -Qu'avez-vous appris sur le loup? -Comment le loup s'adresse-t-il aux personnages? Comment s'adresse-t-il au lapin? Trouvons d'autres mots que l'auteur aurait pu utiliser pour s'adresser au lapin. -Comment les personnages répondent-ils au loup? -Avant la page avec les sept nains, demander aux élèves ce que l'on retrouvera dans la double-page suivante (attirer l'attention sur la structure répétitive de l'histoire), faire ensuite valider les prédictions en observant la suite de l'histoire. -Faire remarquer aux élèves l'escalade dans les réactions du loup par les mots employés (le plus fort, le plus costaud, le plus féroce, le plus cruel,...). -Faire observer la structure du dialogue entre le loup et les personnages en réécrivant le texte au tableau.
	2- Évaluation : les élèves rédigent à leur tour un épisode de l'histoire (double-page) relatant une rencontre entre le loup et un nouveau personnage de conte traditionnel 3- Partage des textes produits et comparaison avec le texte de l'œuvre source
Exemple de modélisation réalisée	Pas de modélisation puisqu'il s'agit d'une situation d'évaluation.
Durée de l'activité	2 heures

### Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse

<b>CONCEPTS LITTÉRAIRES<sup>3</sup></b>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de sa structure de récit linéaire	Oui	Non
	- de sa structure de récit enchâssée	Oui	Non
	- de sa structure de récit répétitive	Oui	Non
	- du système des personnages (place des héros, description, introduction, relation entre les différents personnages...)	Oui	Non
	- du système énonciatif (focalisation), place du narrateur, variation des points de vue...	Oui	
	- du traitement de l'espace et du temps		Non
	- de la rhétorique (jeu avec la langue et le langage)	Oui	
	- de l'intertextualité	Oui	
<b>ASPECTS RELIÉS À LA LANGUE</b>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de la phonologie (rimes, allitérations...)		Non
	- du choix du lexique	Oui	
	- du choix des temps de verbes		Non
	- des structures de phrases	Oui	
	- des procédés d'organisation du texte (sous-titres, composition d'une œuvre...)		Non


<sup>3</sup> Tous les critères de la catégorie « concepts littéraires » sont extraits de la grille d'analyse de Couet-Butlen (2007)

	- de la beauté de la langue	Oui	
<b>INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'ŒUVRE</b>	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension <sup>4</sup> :		Non
	- elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée		
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de :		Non
	○ l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)		Non
	○ la perturbation de l'ordre chronologique		Non
	○ l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits		Non
	○ la présence d'ellipses massives		Non
	○ l'effacement des relations de causes à effets		Non
	○ la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs.		Non
	○ La pratique de l'intertextualité	Oui	
○ L'usage de stéréotypes, de symboles inconnus		Non	
○ L'ambiguïté des reprises anaphoriques	Oui		
○ L'éloignement des canons du genre		Non	
○ La mise en scène de la lecture ou de l'écriture	Oui		
○ Le masquage des valeurs		Non	
○ La contradiction entre texte et images dans les albums		Non	
	L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation <sup>5</sup>		Non
<b>RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE</b>	L'œuvre a été primée	Oui	
	L'œuvre est recommandée sur le site « livres ouverts » du MELS	Oui	
	L'œuvre est recommandée sur le site « Ricochet »	Oui	
	L'œuvre fait partie du palmarès de Communication Jeunesse		Non
	L'œuvre est recommandée dans la revue « Lurelu »		Non

<sup>4</sup> Tous les critères qui suivent sont extraits de Tauveron (1999).

<sup>5</sup> C'est « un texte ouvert présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999, p.20)

## Post-test

Auteur	Mario Ramos	
Illustrateur	Mario Ramos	
Titre	C'est moi le plus beau	
Maison d'édition	Pastel	
Collection	Lutin poche	
Date de publication	2006	
Clientèle visée	5 ans et plus	
Résumé (éditeur)	Il rencontre alors les trois petits cochons. « Hé! Les petits lardons! Encore à gambader dans les bois pour perdre du poids! Dites-moi, les petits boursoufflés, qui est le plus beau. » lance le loup.	
Thèmes	La vantardise, la différence, la beauté/la laideur, l'humour, la fantaisie	
Raisons qui ont motivé le choix de ce livre pour l'écriture à la manière d'un auteur (caractéristiques du livre)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Auteur très apprécié des élèves.</li> <li>2) Présence d'intertextualité dans l'œuvre.</li> <li>3) Structure répétitive (double-page) en épisodes facilitant la compréhension de la trame narrative dans un but de reproduction.</li> <li>4) Texte faisant appel aux connaissances littéraires des élèves.</li> <li>5) Vocabulaire intéressant à exploiter.</li> <li>6) Ce livre présente une structure identique à <i>C'est moi le plus fort</i> du même auteur et permet donc de réinvestir les connaissances développées par les élèves.</li> </ol>	
Type(s) de texte(s) à exploiter dans cette œuvre	Texte narratif	
Type d'écrit choisi pour l'activité d'écriture	Texte narratif	
Un extrait de l'oeuvre	<p>« Il rencontre ensuite les sept nains. "Hou! Votre mine est épouvantable, les gars! Faudrait penser à vous reposer. Bon. Savez-vous qui est le plus beau?" interroge le loup.</p> <p>"Le plus beau... c'est...c'est vous, grand loup!" disent les petits hommes.</p> <p>"Tadi, tirladada!</p> <p>C'est moi la vedette de ces bois" chantonne le loup.</p> <p>"Ha! Ha! Je suis en super-forme, moi, aujourd'hui!" (Ramos, 2006).</p>	
Faits de langue ou traits de l'écriture à enseigner aux élèves (dans le type d'écrit choisi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-les reprises anaphoriques (ex. : les sept nains, les gars, les petits hommes)</li> <li>-la structure dialogique</li> <li>-les mots employés par l'auteur pour conclure les interventions du loup («fanfaronne le loup », « hurle le loup »,...)</li> <li>-la structure répétitive de l'histoire sur la double-page</li> <li>-l'intertextualité : la présence de personnages de contes traditionnels</li> </ul>	

	<p>dans l'histoire (les Trois Petits Cochons, le Petit Chaperon Rouge, les sept nains, Blanche-Neige)</p> <p>-les mots adjectifs en lien avec la beauté qui décrivent le loup (élégant, charmant, vedette,...) et ceux en lien avec la laideur qui décrivent les autres personnages (les petits boursoufflés, mine épouvantable, pâlichonne...)</p>
Déroulement de la séquence d'activité	<p>1- Lecture oralisée de l'œuvre <i>C'est moi le plus beau</i>, observation et questions pour faciliter l'activité de rédaction :</p>
	<p>-Parmi les personnages, quels sont ceux que vous connaissez déjà ?</p> <p>-Qu'avez-vous appris sur le loup?</p> <p>-Comparer cet album avec <i>C'est moi le plus fort</i> au niveau de la structure de l'histoire, des dialogues entre les personnages et des thématiques</p> <p>-Faire remarquer le contraste dans le vocabulaire employé par l'auteur pour traiter les thèmes de la beauté (pour le loup) et de la laideur (pour les autres personnages)</p> <p>-Faire prédire la fin de l'histoire en rappelant aux élèves leurs connaissances en lien avec <i>C'est moi le plus fort</i></p>
	<p>2- Évaluation : les élèves rédigent à leur tour un épisode de l'histoire (double-page) relatant une rencontre entre le loup et un nouveau personnage de conte traditionnel</p> <p>3- Partage des textes produits et comparaison avec la fin de l'œuvre source</p>
Exemple de modélisation réalisée	Pas de modélisation puisqu'il s'agit d'une situation d'évaluation.
Durée de l'activité	2 heures

### Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse

<b>CONCEPTS LITTÉRAIRES<sup>6</sup></b>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de sa structure de récit linéaire	Oui	Non
	- de sa structure de récit enchaîné	Oui	
	- de sa structure de récit répétitive		
	- du système des personnages (place des héros, description, introduction, relation entre les différents personnages...)	Oui	Non
	- du système énonciatif (focalisation), place du narrateur, variation des points de vue...	Oui	
	- du traitement de l'espace et du temps		Non
- de la rhétorique (jeu avec la langue et le langage)	Oui		
- de l'intertextualité	Oui		
	L'œuvre est intéressante du point de vue :		

<sup>6</sup> Tous les critères de la catégorie « concepts littéraires » sont extraits de la grille d'analyse de Couet-Butlen (2007)

<b>ASPECTS RELIÉS À LA LANGUE</b>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de la phonologie (rimes, allitérations...)		Non
	- du choix du lexique	Oui	
	- du choix des temps de verbes		Non
	- des structures de phrases	Oui	
	- des procédés d'organisation du texte (sous-titres, composition d'une œuvre...)		Non
	- de la beauté de la langue	Oui	
<b>INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'OEUVRE</b>	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension <sup>7</sup> :		Non
	- elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée		
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de :		Non
	o l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)		Non
	o la perturbation de l'ordre chronologique		Non
	o l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits		Non
	o la présence d'ellipses massives		Non
	o l'effacement des relations de causes à effets		Non
	o la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs.		Non
	o La pratique de l'intertextualité	Oui	
	o L'usage de stéréotypes, de symboles inconnus		Non
	o L'ambiguïté des reprises anaphoriques	Oui	
o L'éloignement des canons du genre		Non	
o La mise en scène de la lecture ou de l'écriture	Oui		
o Le masquage des valeurs		Non	
o La contradiction entre texte et images dans les albums		Non	
	L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation <sup>8</sup>		Non
<b>RECONNAISSANCE DE L'OEUVRE</b>	L'œuvre a été primée	Oui	
	L'œuvre est recommandée sur le site « livres ouverts » du MELS	Oui	
	L'œuvre est recommandée sur le site « Ricochet »	Oui	
	L'œuvre fait partie du palmarès de Communication Jeunesse		Non
	L'œuvre est recommandée dans la revue « Lurelu »		Non

<sup>7</sup> Tous les critères qui suivent sont extraits de Tauveron (1999).

<sup>8</sup> C'est « un texte ouvert présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999, p.20)

**Annexe 5 : les grilles d'évaluation de l'écriture**

Grille d'évaluation quantitative de l'écriture *C'est moi le plus fort*

Grille d'évaluation qualitative de l'écriture *C'est moi le plus fort*

Grille d'évaluation quantitative de l'écriture *C'est moi le plus beau*

Grille d'évaluation qualitative de l'écriture *C'est moi le plus beau*

## Grille d'évaluation quantitative de l'écriture

*C'est moi le plus fort*

<i>Aspects évalués en lien avec les traits de l'écriture</i>	<i>Rempli (1)</i>	<i>Partiellement rempli (0,5)</i>	<i>Non rempli (0)</i>
<b>Les idées</b>			
Présence d'un personnage littéraire connu (intertextualité)			
Utilisation d'un marqueur de temps au début de la rencontre avec le personnage			
<b>L'organisation du texte</b>			
Présence de 2 épisodes : la rencontre du loup avec un personnage et le monologue du loup			
Présence d'un dialogue entre le loup et le personnage choisi			
<b>L'expression, la voix</b>			
Le ton utilisé correspond au ton de Ramos			
<b>Le choix des mots (vocabulaire)</b>			
Utilisation d'anaphores (2) lorsque le loup s'adresse au personnage			
Utilisation d'un verbe fort pour mentionner que le loup parle			
Choix de mots qui démontrent l'autogratisation du loup			
Présence de cette question posée par le loup : Qui est le plus fort?			
Importance mise sur la force du loup dans la réponse du personnage			
Narration à la troisième personne du singulier (il) lorsque le loup rencontre le personnage			
Monologue du loup écrit à la première personne du singulier (je)			
<b>Totaux</b>			
<b>Résultat : /12</b>			

<b>Les conventions linguistiques</b>	<b>Résultat</b>
<b>Syntaxe</b> Emploi juste du dialogue avec les guillemets	
<b>Accords</b> Nombre de GN accordés / nombre de GN accordables	
<b>La ponctuation</b> Nombre de signes produits / nombre de signes attendus	
<b>Orthographe</b> Nombre de mots lexicalisés / nombre de mots total	
<b>Grammaticalité des phrases</b> Nombre de propositions grammaticales / nombre de propositions	



### Grille d'évaluation qualitative de l'écriture

*C'est moi le plus fort*

<b>Aspects évalués en lien avec les traits de l'écriture</b>
<b>Les idées</b> -choix du personnage
<b>Les détails</b> -message clair et précis -le lecteur raconte au lieu de dire
<b>L'expression, la voix</b> - Choix de mots ou de sentiments qui donnent un ton similaire à Ramos
<b>Le choix des mots (vocabulaire)</b> -Choix du verbe -Choix des anaphores
<b>La fluidité et le rythme du texte</b> -les phrases sont variées en longueur et en structure
<b>Les conventions de l'écriture</b> - La nature des erreurs orthographiques (extraction des mots non-lexicalisés) - La nature des erreurs grammaticales (extraction des propositions non grammaticales)

### Grille d'évaluation quantitative de l'écriture

*C'est moi le plus beau*

<i>Aspects évalués en lien avec les traits de l'écriture</i>	<i>Rempli (1)</i>	<i>Partiellement rempli (0,5)</i>	<i>Non rempli (0)</i>
<b>Les idées</b>			
Présence d'un personnage littéraire connu (intertextualité)			
Utilisation d'un marqueur de temps au début de la rencontre avec le personnage			
<b>L'organisation du texte</b>			
Présence de 2 épisodes : la rencontre du loup avec un personnage et le monologue du loup			
Présence d'un dialogue entre le loup et le personnage choisi			
<b>L'expression, la voix</b>			
Le ton utilisé correspond au ton de Ramos			
<b>Le choix des mots (vocabulaire)</b>			
Utilisation d'anaphores (2) lorsque le loup s'adresse au personnage, mots dépréciatifs qui contrastent avec la beauté du loup			
Utilisation d'un verbe fort pour mentionner que le loup parle			
Choix de mots qui démontrent l'autogratisation du loup avec des mots reliés à la beauté			
Présence de cette question posée par le loup : Qui est			

le plus beau?			
Emphase sur la beauté du loup dans la réponse du personnage			
Narration à la troisième personne du singulier (il) lorsque le loup rencontre le personnage			
Monologue du loup écrit à la première personne du singulier (je)			
<b>Totaux</b>			
<b>Résultat : /12</b>			

<b>Les conventions linguistiques</b>	<b>Résultat</b>
<b>Syntaxe</b> Emploi juste du dialogue avec les guillemets	
<b>Accords</b> Nombre de GN accordés / nombre de GN accordables	
<b>La ponctuation</b> Nombre de signes produits / nombre de signes attendus	
<b>Orthographe</b> Nombre de mots lexicalisés / nombre de mots total	
<b>Grammaticalité des phrases</b> Nombre de propositions grammaticales / nombre de propositions	

### Grille d'évaluation qualitative de l'écriture

*C'est moi le plus beau*

<b>Aspects évalués en lien avec les traits de l'écriture</b>
<b>Les idées</b> -choix du personnage
<b>Les détails</b> -message clair et précis -le lecteur raconte au lieu de dire
<b>L'expression, la voix</b> - Choix de mots ou de sentiments qui donnent un ton similaire à Ramos
<b>Le choix des mots (vocabulaire)</b> -Choix du verbe -Choix des anaphores
<b>La fluidité et le rythme du texte</b> -les phrases sont variées en longueur et en structure
<b>Les conventions de l'écriture</b> - La nature des erreurs orthographiques (extraction des mots non-lexicalisés) - La nature des erreurs grammaticales (extraction des propositions non grammaticales)

**Annexe 6 : Grille d'évaluation de la motivation à l'écrit**

**Date :** \_\_\_\_\_

**NOM :** \_\_\_\_\_

**ÉCOLE:** \_\_\_\_\_






## CE QUE VOUS PENSEZ DE L'ÉCRITURE

### EXEMPLES

1.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent que les bonbons causent des caries.

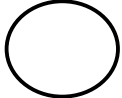




**Dans le groupe des carrés,** les enfants ne pensent pas que les bonbons causent des caries.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

2.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants n'aiment pas la neige.

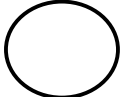




**Dans le groupe des carrés,** les enfants aiment la neige.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

1.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent qu'ils écrivent de bons textes.

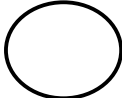




**Dans le groupe des carrés,** les enfants ne pensent pas qu'ils écrivent de bons textes.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

2.

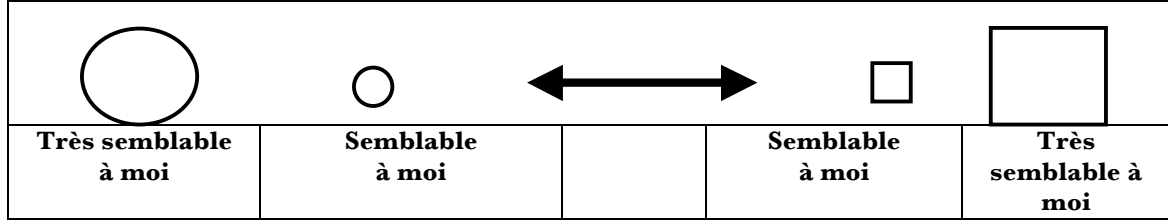
**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent qu'écrire c'est agréable.

**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent qu'écrire ce n'est pas agréable.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

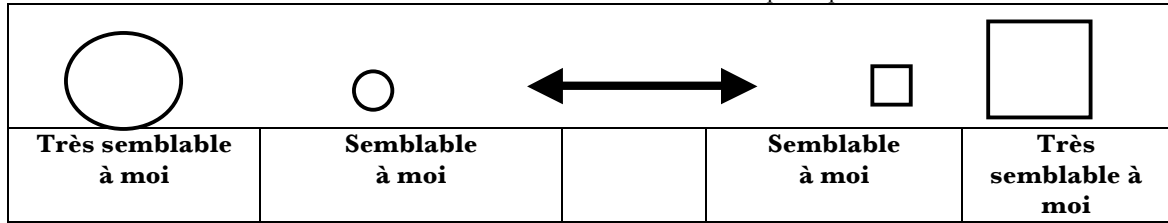
3. Dans le groupe des cercles, les enfants aiment écrire un texte.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas écrire un texte.



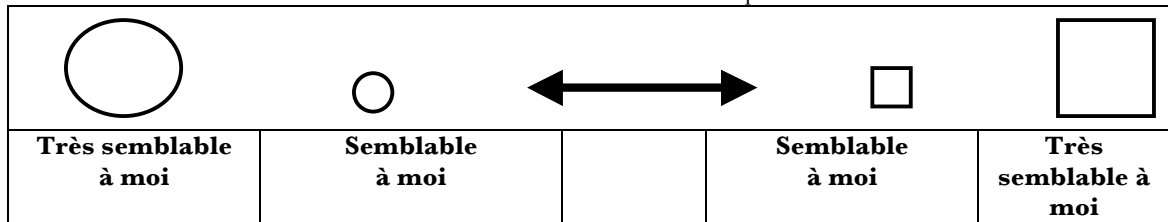
4. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent qu'ils sont rapides pour écrire leur texte.

Dans le groupe des carrés, les enfants pensent qu'ils ne sont pas rapides pour écrire leur texte.



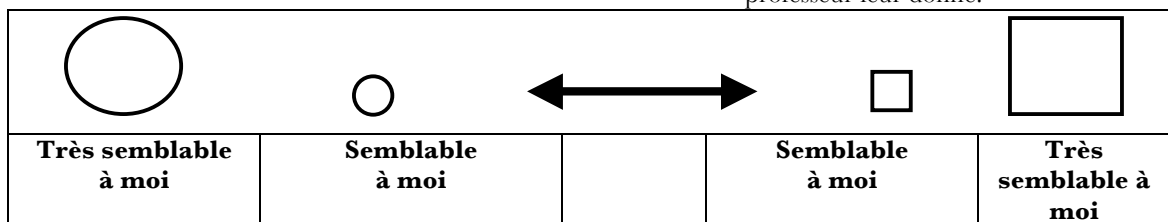
5. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que s'ils veulent ils sont capables d'écrire des phrases ou des mots difficiles.

Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que même s'ils veulent ils ne sont pas capables d'écrire des phrases ou des mots difficiles.



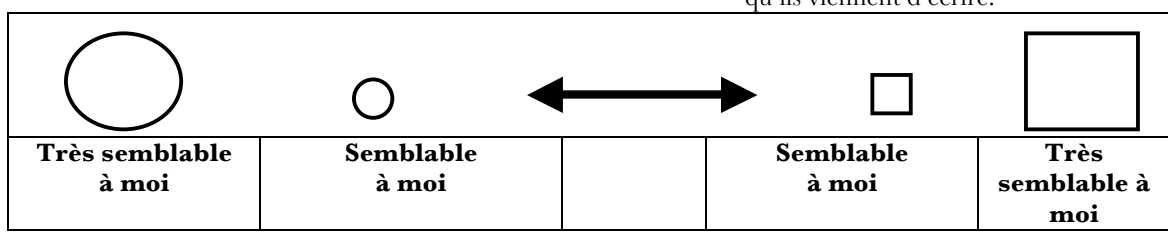
6. Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas écrire la dictée que le professeur leur donne.

Dans le groupe des carrés, les enfants aiment écrire la dictée que le professeur leur donne.



7. Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas lire à la classe le texte qu'ils viennent d'écrire.

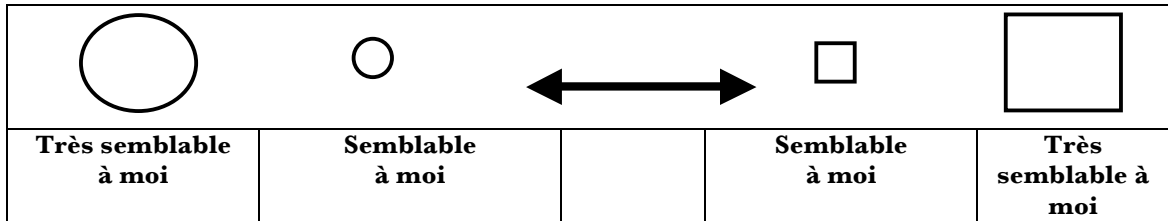
Dans le groupe des carrés, les enfants aiment lire à la classe le texte qu'ils viennent d'écrire.



8.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent que leur professeur de 2<sup>e</sup> année leur a donné envie d'écrire.

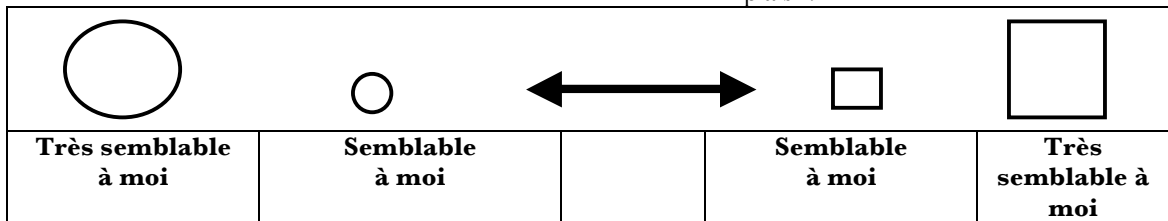
**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent que leur professeur de 2<sup>e</sup> année ne leur a pas donné envie d'écrire.



9.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants aiment écrire pour le plaisir.

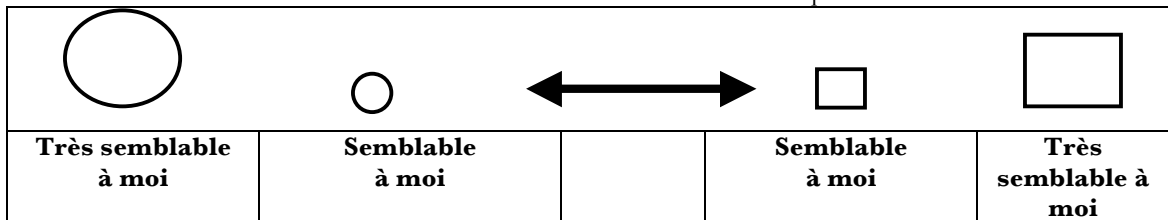
**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'aiment pas écrire pour le plaisir.



10.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants écrivent pour faire plaisir à leur professeur.

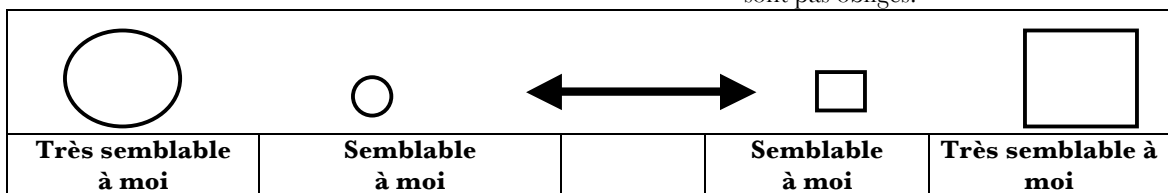
**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'écrivent pas pour faire plaisir à leur professeur.



11.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants écrivent parce qu'ils sont obligés.

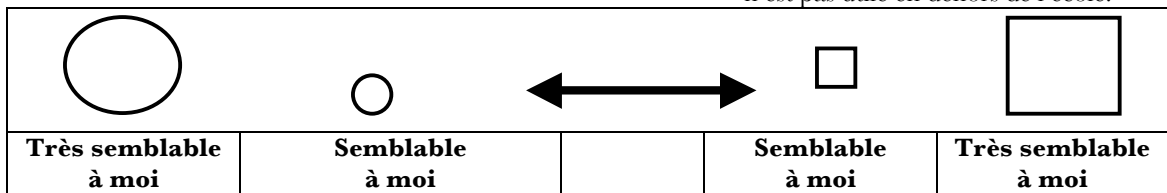
**Dans le groupe des carrés,** les enfants écrivent même lorsqu'ils ne sont pas obligés.



12.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent que savoir écrire c'est utile aussi en dehors de l'école.

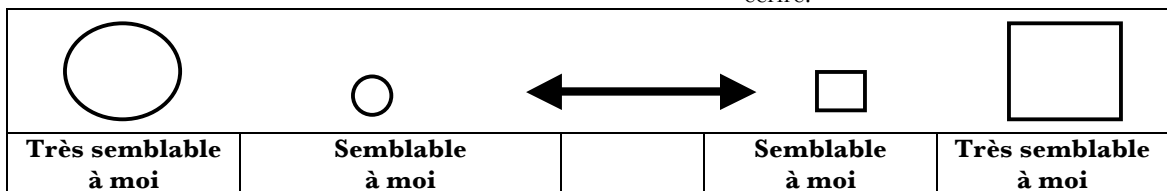
**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent que savoir écrire ce n'est pas utile en dehors de l'école.



13.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent que, quand ils seront grands, ce sera utile de savoir écrire.

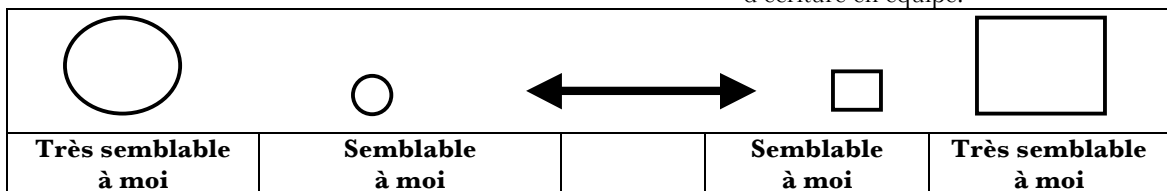
**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent que, quand ils seront grands, ce ne sera pas utile de savoir écrire.



14.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants aiment faire un projet d'écriture en équipe.

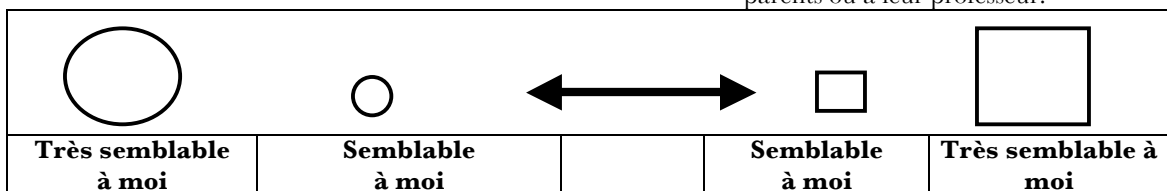
**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'aiment pas faire un projet d'écriture en équipe.



15.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants aiment écrire des lettres ou des messages à leurs amis, à leurs parents ou à leur professeur.

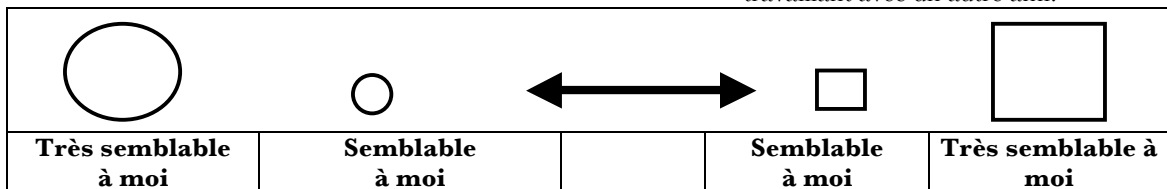
**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'aiment pas écrire des lettres ou des messages à leurs amis, à leurs parents ou à leur professeur.



16.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants aiment écrire en travaillant avec un autre ami.

**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'aiment pas écrire en travaillant avec un autre ami.

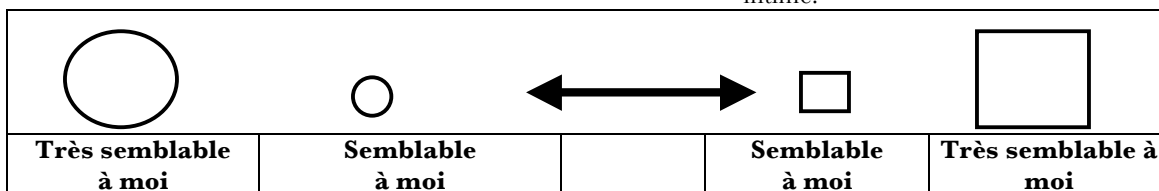




17.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants n'aiment pas écrire dans leur journal intime.

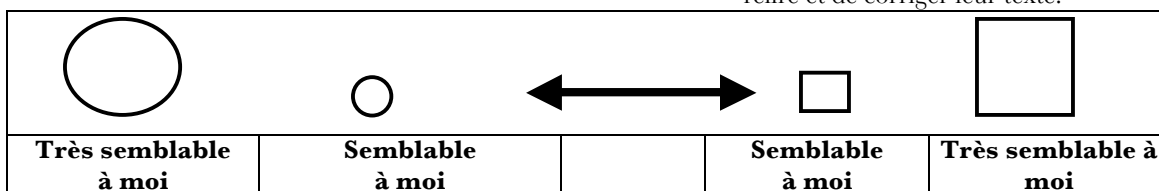
**Dans le groupe des carrés,** les enfants aiment écrire dans leur journal intime.



18.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent que s'ils veulent ils sont capables de relire et de corriger leur texte.

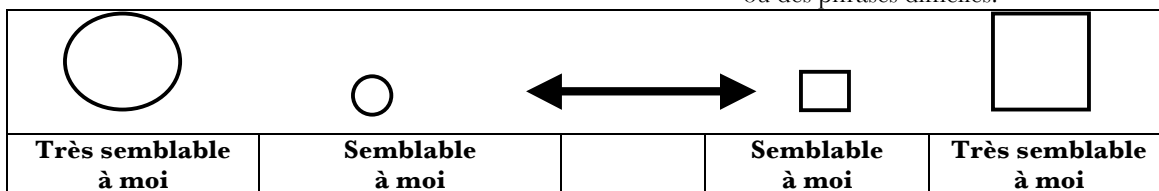
**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent que même s'ils le veulent ils ne sont pas capables de relire et de corriger leur texte.



19.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants aiment écrire des mots ou des phrases difficiles.

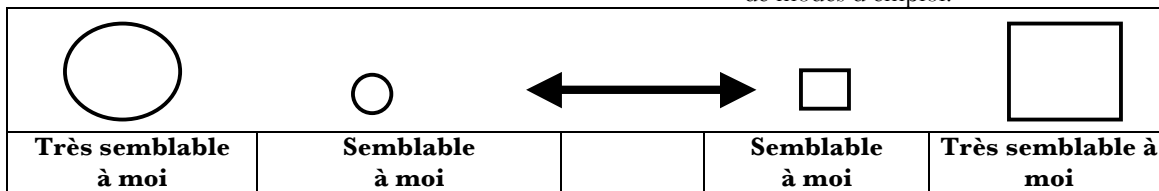
**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'aiment pas écrire des mots ou des phrases difficiles.



20.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants aiment écrire des recettes de cuisine, des règles de jeu ou des modes d'emploi.

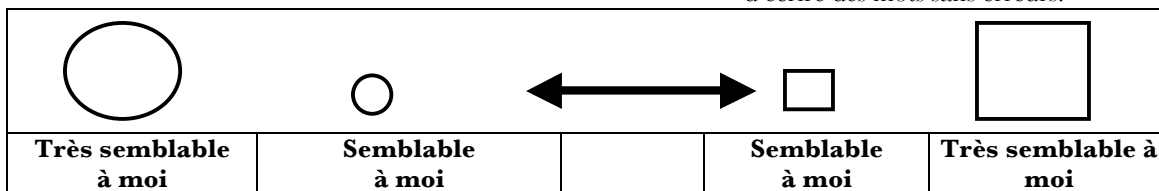
**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'aiment pas écrire des recettes de cuisine, des règles de jeu ou de modes d'emploi.



21.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent que s'ils veulent ils sont capables d'écrire des mots sans erreurs.

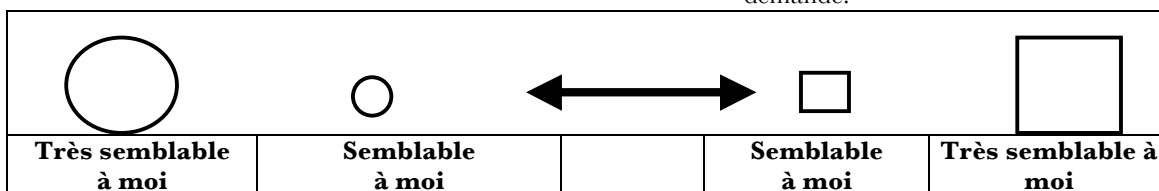
**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent que même s'ils le veulent ils ne sont pas capables d'écrire des mots sans erreurs.



22.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants aiment écrire des mots au tableau quand le professeur leur demande.

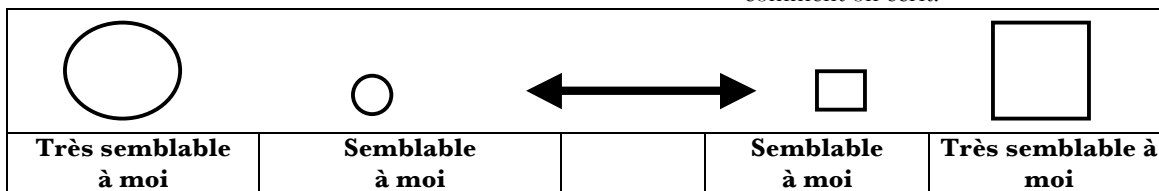
**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'aiment pas écrire des mots au tableau quand le professeur leur demande.



23.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent que leur professeur les aide à bien comprendre comment on écrit.

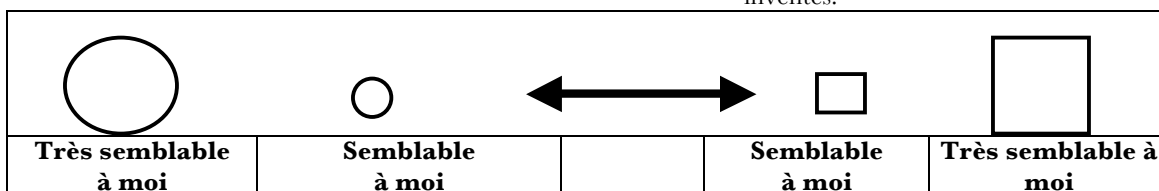
**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent que leur professeur ne les aide pas à bien comprendre comment on écrit.



24.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants aiment écrire des histoires ou des contes, vrais ou inventés

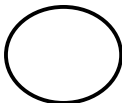




**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'aiment pas écrire des histoires ou des contes vrais ou inventés.



25.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants aiment écrire des mots qu'ils ne connaissent pas en les recopiant.

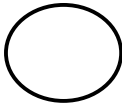




**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'aiment pas écrire des mots qu'ils ne connaissent pas en les recopiant.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

26.

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent que leur professeur leur donne envie d'écrire.

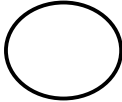




**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent que leur professeur ne leur donne pas envie d'écrire.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

27

**Dans le groupe des cercles,** les enfants n'aiment pas écrire à l'ordinateur.

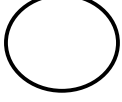



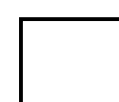
**Dans le groupe des carrés,** les enfants aiment écrire à l'ordinateur.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

28

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent que leur professeur de 1<sup>re</sup> année ne leur a pas donné envie d'écrire.

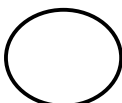



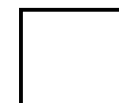
**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent que leur professeur de 1<sup>re</sup> année leur a donné envie d'écrire.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

29

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent qu'ils auront des difficultés en écriture l'année prochaine.

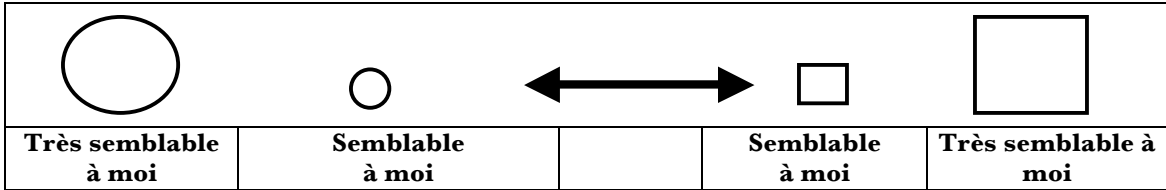
**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent qu'ils n'auront pas de difficultés en écriture l'année prochaine.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

30

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent que leur professeur leur propose des activités d'écriture intéressantes.

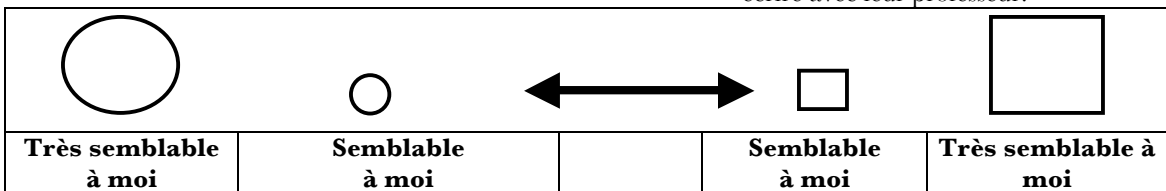
**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent que leur professeur ne leur propose pas des activités d'écriture intéressantes.



31

**Dans le groupe des cercles,** les enfants aiment apprendre à écrire avec leur professeur.

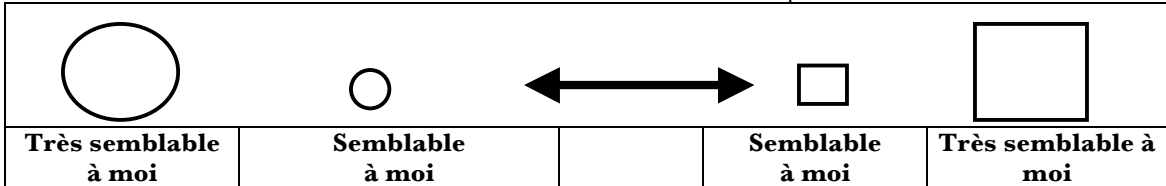
**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'aiment pas apprendre à écrire avec leur professeur.



32

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent que leur professeur de 2<sup>e</sup> année les a aidés à bien comprendre comment on écrit.

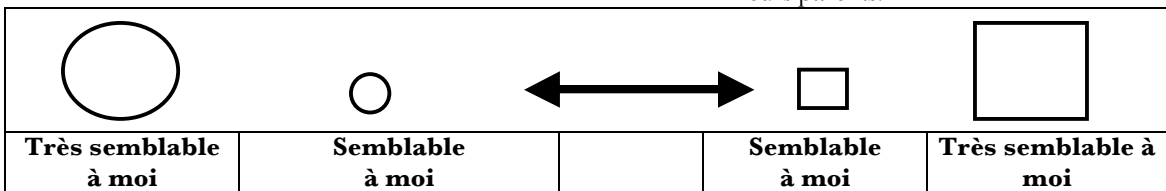
**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent que leur professeur de 2<sup>e</sup> année ne les a pas aidés à bien comprendre comment on écrit.



33

**Dans le groupe des cercles,** les enfants n'écrivent pas pour faire plaisir à leurs parents.

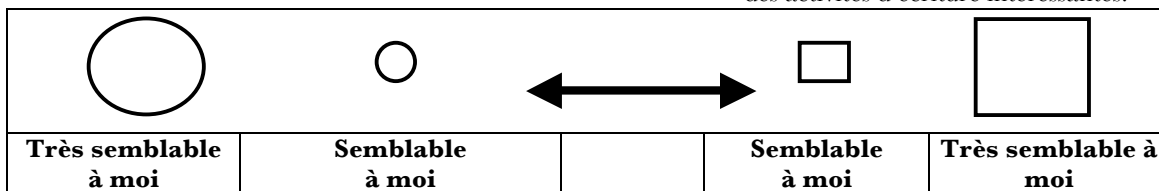
**Dans le groupe des carrés,** les enfants écrivent pour faire plaisir à leurs parents.



34

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent que leur professeur de 2<sup>e</sup> année leur a proposé des activités d'écriture intéressantes.

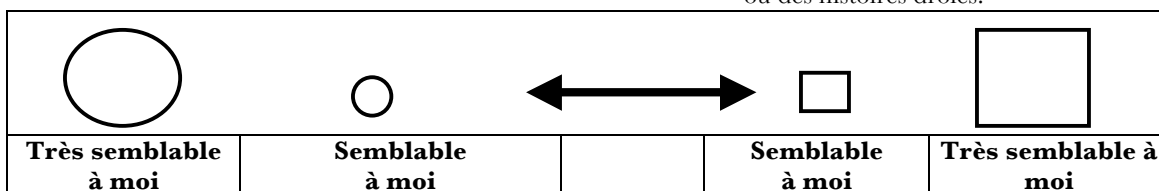
**Dans le groupe des carrés,** les enfants ne pensent pas que leur professeur de 2<sup>e</sup> année leur a proposé des activités d'écriture intéressantes.



35

**Dans le groupe des cercles,** les enfants aiment écrire des devinettes, des blagues, des charades ou des histoires drôles.

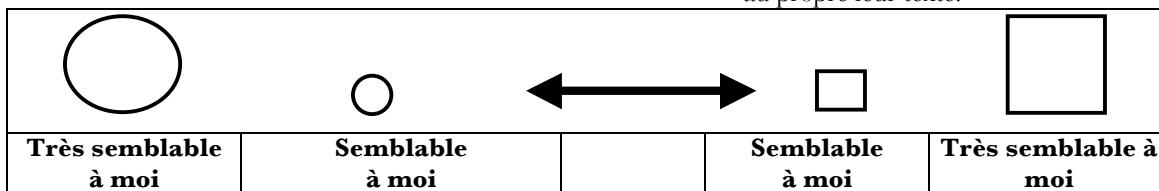
**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'aiment pas écrire des devinettes, des blagues, des charades ou des histoires drôles.



36

**Dans le groupe des cercles,** les enfants aiment que le professeur leur demande de corriger et de mettre au propre leur texte.

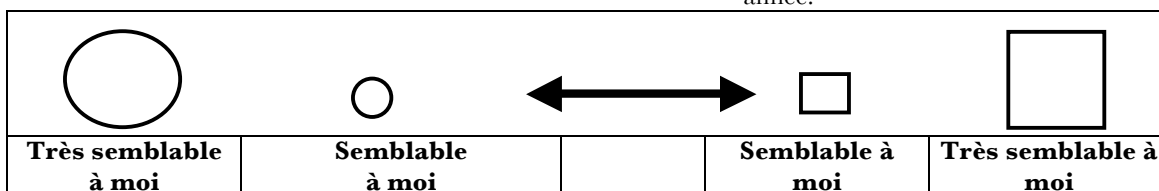
**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'aiment pas que le professeur leur demande de corriger et de mettre au propre leur texte.



37

**Dans le groupe des cercles,** les enfants ont aimé apprendre à écrire avec leur professeur de 2<sup>e</sup> année.

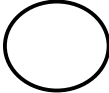




**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'ont pas aimé apprendre à écrire avec leur professeur de 2<sup>e</sup> année.



38

**Dans le groupe des cercles,** les enfants n'aiment pas écrire de la poésie.

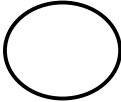




**Dans le groupe des carrés,** les enfants aiment écrire de la poésie.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

39

**Dans le groupe des cercles,** les enfants aiment que le professeur leur demande de faire un plan avant de commencer à écrire.

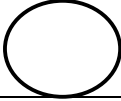




**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'aiment pas que le professeur leur demande de faire un plan avant de commencer à écrire.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

40

**Dans le groupe des cercles,** les enfants pensent que leur professeur de 1<sup>re</sup> année les a aidés à bien comprendre comment on écrit.

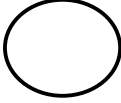




**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent que leur professeur de 1<sup>re</sup> année ne les a pas aidés à bien comprendre comment on écrit.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

41

**Dans le groupe des cercles,** les enfants n'aiment pas écrire sur un sujet précis (donner un exemple).

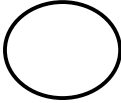




**Dans le groupe des carrés,** les enfants aiment écrire sur un sujet précis (donner un exemple).

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

42

**Dans le groupe des cercles,** les enfants ne pensent pas qu'ils ont fait des progrès en écriture.

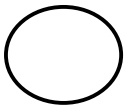




**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent qu'ils ont fait des progrès en écriture.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

43

**Dans le groupe des cercles,** les enfants ne pensent pas que leur professeur de 1<sup>re</sup> année leur a proposé des activités d'écriture intéressantes.

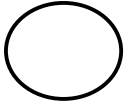




**Dans le groupe des carrés,** les enfants pensent que leur professeur de 1<sup>re</sup> année leur a proposé des activités d'écriture intéressantes.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

44

**Dans le groupe des cercles,** les enfants n'ont pas aimé apprendre à écrire avec leur professeur de 1<sup>re</sup> année.

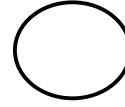



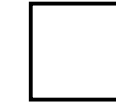
**Dans le groupe des carrés,** les enfants ont aimé apprendre à écrire avec leur professeur de 1<sup>re</sup> année.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

45

**Dans le groupe des cercles,** les enfants aiment écrire des histoires qu'ils inventent en classe.


**Dans le groupe des carrés,** les enfants n'aiment pas écrire des histoires qu'ils inventent en classe.

				
<b>Très semblable à moi</b>	<b>Semblable à moi</b>		<b>Semblable à moi</b>	<b>Très semblable à moi</b>

**Annexe 7 : Fiche descriptive de la première activité  
d'intervention**  
*Je suis Louna et je n'ai peur de rien*



### Première intervention : Je suis Louna et je n'ai peur de rien

Auteur	Bertrand Gauthier	
Illustrateur	Gérald Frischeteau	
Titre	Je suis Louna et je n'ai peur de rien.	
Maison d'édition	Québec Amérique Jeunesse	
Collection	/	
Date de publication	2004	
Clientèle visée	3 ans et plus	
Résumé (éditeur)	Louna rêve de traverser les mers et de flotter dans l'Univers. Qui veut s'envoler avec elle?	
Thèmes	Les peurs, le monde imaginaire d'un enfant	
Un extrait de l'oeuvre	<p><i>Quand je suis Louna, La vaillante Louna, Je défie les pirates D'attaquer ma frégate.</i></p>	
Raisons qui ont motivé le choix de ce livre pour l'écriture à la manière d'un auteur (caractéristiques du livre)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Bertrand Gauthier a publié cinq albums dans la série Louna et tous les livres présentent la même structure de texte, mais avec diverses thématiques : le domaine artistique, le monde du cirque, les sports et l'amour. Il est intéressant d'étudier l'ensemble des albums avant de proposer une activité d'écriture.</li> <li>2) L'accessibilité des œuvres en regard du choix des mots en facilite la compréhension.</li> <li>3) Le double jeu des illustrations ajoute un aspect à analyser avec les élèves. Une page montre le personnage de Louna dans la réalité tandis que l'autre, en cohésion avec le texte, la visualise dans son monde imaginaire.</li> </ol>	
Type de texte exploité dans cette oeuvre	Le texte narratif	
Faits de langue et traits d'écriture à enseigner aux élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>-la structure répétitive du texte</li> <li>-les adverbes</li> <li>-les adjectifs variés qui décrivent Louna (vaillante, courageuse...),</li> <li>-les ressemblances entre le début et la fin du livre</li> <li>-les rimes</li> <li>-la ponctuation du texte</li> </ul>	
Déroulement de la séquence d'activité	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Lecture oralisée de l'album.</li> <li>2) Comparaison de ce livre avec les autres œuvres de Bertrand Gauthier dans la même série.</li> <li>3) Analyse de l'œuvre avec les élèves à la suite de la lecture de manière à faire observer les faits de langue nommés ci-haut.</li> <li>4) Modélisation de l'écriture d'un épisode à la manière de</li> </ol>	

	<p>Bertrand Gauthier.</p> <p>5) Mise en pratique : les élèves rédigent à leur tour un ou plusieurs épisodes à la manière de Gauthier sous le thème « Quand je suis un chevalier » ou « Quand je suis une princesse ».</p> <p>6) Partage des textes produits et comparaison avec le texte de l'œuvre source.</p> <p>7) Mise au propre et publication des textes dans un livre de classe.</p>
Exemple de modélisation réalisée	<p>Quand je suis une princesse</p> <p>Une héroïque princesse</p> <p>Je m'élançai au galop</p> <p>Pour dompter les taureaux.</p>
Durée de l'activité	2 heures

### Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse

<b>CONCEPTS LITTÉRAIRES<sup>9</sup></b>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de sa structure de récit linéaire		Non
	- de sa structure de récit enchaîné		Non
	- de sa structure de récit répétitive	Oui	
	- du système des personnages (place des héros, description, introduction, relation entre les différents personnages...)		Non
	- du système énonciatif (focalisation), place du narrateur, variation des points de vue...		Non
<b>ASPECTS RELIÉS À LA LANGUE</b>	- du traitement de l'espace et du temps		Non
	- de la rhétorique (jeu avec la langue et le langage)	Oui	
	- de l'intertextualité		Non
	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de la phonologie (rimes, allitérations...)	Oui	
	- du choix du lexique	Oui	
<b>INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'ŒUVRE</b>	- du choix des temps de verbes		Non
	- des structures de phrases	Oui	
	- des procédés d'organisation du texte (sous-titres, composition d'une œuvre...)		Non
	- de la beauté de la langue		Non
	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension <sup>10</sup> :		Non
	- elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée		
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de :		Non
	○ l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)		Non
	○ la perturbation de l'ordre chronologique		Non
	○ l'enchaînement ou l'intrication de plusieurs récits		Non
	○ la présence d'ellipses massives		Non
○ l'effacement des relations de causes à effets		Non	
○ la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs.		Non	
○ La pratique de l'intertextualité		Non	
○ L'usage de stéréotypes, de symboles inconnus		Non	
○ L'ambiguïté des reprises anaphoriques		Non	
○ L'éloignement des canons du genre		Non	
○ La mise en scène de la lecture ou de l'écriture		Non	
○ Le masquage des valeurs		Non	
○ La contradiction entre texte et images dans les albums		Non	
L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation <sup>11</sup>		Non	
<b>RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE</b>	L'œuvre a été primée	Oui	

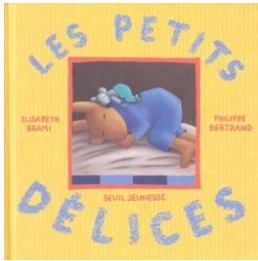
<sup>9</sup> Tous les critères de la catégorie « concepts littéraires » sont extraits de la grille d'analyse de Couet-Butlen (2007)

<sup>10</sup> Tous les critères qui suivent sont extraits de Tauveron (1999).

<sup>11</sup> C'est « un texte ouvert présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999, p.20)

**Annexe 8 : Fiche descriptive de la deuxième activité  
d'intervention**  
*Les petits délices*

## Deuxième intervention : Les petits délices

Auteur	Élisabeth Brami	
Illustrateur	Philippe Bertrand	
Titre	Les petits délices	
Maison d'édition	Seuil	
Collection	/	
Date de publication	2009	
Clientèle visée	3 ans et plus	
Résumé (éditeur)	Les Petits Délices, ce sont les plaisirs que l'on déguste à deux, les bonheurs (ou les peurs) que l'on partage avec celui ou celle que l'on aime. Se faire des bisous, avoir un énorme fou rire et être les seuls à savoir pourquoi, s'endormir au chaud dans les bras de la personne que l'on préfère...	
Thèmes	Les petits plaisirs simples de la vie	
Raisons qui ont motivé le choix de ce livre pour l'écriture à la manière d'un auteur (caractéristiques du livre)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Élisabeth Brami a écrit quelques livres dont la structure est similaire : les petits riens, les premières fois, petites choses pour ceux qui osent et l'agenda des petits riens.</li> <li>2) C'est un album qui s'anime très bien en lecture oralisée. La structure répétitive permet aux élèves de bien le comprendre.</li> <li>3) Le niveau de langue est accessible aux élèves du premier cycle et ainsi l'imitation est possible.</li> <li>4) Permet d'aborder une discussion sur les moments de la vie que nous apprécions.</li> </ol>	
Type(s) de texte(s) à exploiter dans cette œuvre	Texte narratif	
Un extrait de l'oeuvre	<i>Regarder ensemble la pleine lune ou un beau coucher de soleil.</i>	
Faits de langue ou traits de l'écriture à enseigner aux élèves (dans le type d'écrit choisi)	-Structure répétitive du texte -Temps et mode de conjugaison : verbes à l'infinif present -structure des phrases : absence de sujet	
Déroulement de la séquence d'activité	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Lecture oralisée de l'œuvre.</li> <li>2- Analyse de l'œuvre avec les élèves à la suite de la lecture de manière à faire observer les faits de langue nommés ci-haut.</li> <li>3- Comparaison de ce livre avec <i>Les petits riens</i>.</li> <li>4- Faire une tempête d'idées pour trouver des petits délices de la vie que l'on apprécie.</li> <li>5- Modélisation de la rédaction de deux petits délices devant les élèves.</li> <li>6- Mise en pratique : les élèves rédigent à leur tour des petits délices.</li> </ol>	

	<p>7- Partage des textes produits et comparaison avec le texte de l'œuvre source</p> <p>8- Mise au propre et publication de délices pour décorer la porte de la classe.</p>
Exemple de modélisation réalisée	Déguster un bol de café au lait en lisant le journal. Regarder un coucher de soleil sur le fleuve.
Durée de l'activité	1 heure

### Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse

<b>CONCEPTS LITTÉRAIRES<sup>12</sup></b>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de sa structure de récit linéaire		Non
	- de sa structure de récit enchaînée		Non
	- de sa structure de récit répétitive	Oui	
	- du système des personnages (place des héros, description, introduction, relation entre les différents personnages...)		Non
	- du système énonciatif (focalisation), place du narrateur, variation des points de vue...		Non
<b>ASPECTS RELIÉS À LA LANGUE</b>	- du traitement de l'espace et du temps		Non
	- de la rhétorique (jeu avec la langue et le langage)		Non
	- de l'intertextualité		Non
	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de la phonologie (rimes, allitérations...)	Oui	
	- du choix du lexique		Non
<b>INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'ŒUVRE</b>	- du choix des temps de verbes	Oui	
	- des structures de phrases	Oui	
	- des procédés d'organisation du texte (sous-titres, composition d'une œuvre...)		Non
	- de la beauté de la langue		Non
	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension <sup>13</sup> :		Non
	- elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée		
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de :		Non
	o l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)		Non
	o la perturbation de l'ordre chronologique		Non
	o l'enchaînement ou l'intrication de plusieurs récits		Non
o la présence d'ellipses massives		Non	
o l'effacement des relations de causes à effets		Non	
o la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs.		Non	
o La pratique de l'intertextualité		Non	
o L'usage de stéréotypes, de symboles inconnus		Non	
o L'ambiguïté des reprises anaphoriques		Non	
o L'éloignement des canons du genre		Non	
o La mise en scène de la lecture ou de l'écriture		Non	
o Le masquage des valeurs	Oui	Non	
o La contradiction entre texte et images dans les albums		Non	
L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation <sup>14</sup>		Non	
<b>RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE</b>	L'œuvre a été primée		Non


<sup>12</sup> Tous les critères de la catégorie « concepts littéraires » sont extraits de la grille d'analyse de Couet-Butlen (2007)

<sup>13</sup> Tous les critères qui suivent sont extraits de Tauveron (1999).

<sup>14</sup> C'est « un texte ouvert présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999, p.20)

**Annexe 9 : Fiche descriptive de la troisième activité  
d'intervention**  
*Marcel le rêveur*

## Troisième intervention : Marcel le rêveur

Auteur	Anthony Browne	
Illustrateur	Anthony Browne	
Titre	Marcel le rêveur	
Maison d'édition	École des loisirs	
Collection	/	
Date de publication	1997	
Clientèle visée	À partir de 3 ans	
Résumé (éditeur)	<p>Marcel adore rêver. Il rêve qu'il est vedette de cinéma, peintre, danseur étoile... Il rêve de monstres féroces et de superhéros... L'univers de Marcel est une galerie de tableaux étonnants et magiques. Entrez et regardez. Retrouvez Marcel dans : « Marcel et Hugo » (Collection Lutin Poche), « Marcel le champion », « Marcel le magicien » et « Les tableaux de Marcel ».</p>	
Thèmes	Rêver, singe, poésie, humour,	
Raisons qui ont motivé le choix de ce livre pour l'écriture à la manière d'un auteur (caractéristiques du livre)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Anthony Browne a publié de nombreux albums dont plusieurs à mettre en réseau avec le personnage Marcel (Marcel la mauviette, Marcel le champion, Marcel et Hugo, Marcel le magicien, Les tableaux de Marcel)</li> <li>2- Le procédé d'intericonicité s'avère intéressant pour étudier des peintres à travers les œuvres représentées dans cet album</li> <li>3- L'univers d'Anthony Browne est riche en couleurs. Les relations texte-images offrent de nombreuses possibilités d'exploitation.</li> <li>4- La structure du texte est simple à comprendre et à reproduire</li> </ol>	
Type(s) de texte(s) à exploiter dans cette œuvre	Texte narratif	
Un extrait de l'oeuvre	<i>Marcel rêve. Parfois Marcel rêve qu'il est vedette de cinéma, ou chanteur, ou sumo, ou danseur étoile...</i>	
Faits de langue ou traits de l'écriture à enseigner aux élèves (dans le type d'écrit choisi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- épisodes répétitifs composés de deux phrases : une courte (Marcel rêve) toujours similaire et une longue qui présente une énumération de 4 choses auxquelles Marcel rêve</li> <li>- mots qui se répètent tout au long de l'histoire : « <b>Marcel rêve. Parfois Marcel rêve qu'il est ...</b> »</li> <li>- Au début de l'histoire on retrouve une liste de métiers ou loisirs (peintre, chanteur, explorateur, plongeur,..) et à la fin on présente des rêves contrastés (gigantesque/minuscule, mendiant/roi,...)</li> <li>- Début et fin similaire au niveau du texte mais non pour les illustrations, Marcel a-t-il vraiment rêvé?</li> </ul>	

Déroulement de la séquence d'activité	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Lecture oralisée de l'oeuvre</li> <li>2- Analyse de l'oeuvre avec les élèves à la suite de la lecture de manière à faire observer les faits de langue nommés ci-haut.</li> <li>3- Étude des illustrations de l'oeuvre par la présentation de quelques oeuvres originales dont elles sont inspirées.</li> <li>4- Modélisation de la rédaction d'une histoire à la manière d'Anthony Browne devant les élèves .</li> <li>5- Étayage oral pour soutenir les élèves dans la recherche d'idées de rêves (des métiers, des loisirs, des aventures ...).</li> <li>6- Mise en pratique : les élèves rédigent à leur tour un court texte dont la structure est similaire à Browne.</li> <li>7- Partage des textes produits et comparaison avec le texte de l'oeuvre source.</li> <li>8- Mise au propre, illustration et publication des textes produits.</li> </ol>
Exemple de modélisation réalisée	Christine rêve. Parfois Christine rêve qu'elle est athlète, ou animatrice radio, ou journaliste, ou auteure célèbre...Christine rêve. Parfois Christine rêve qu'elle est voyageuse ou maman, ou danseuse professionnelle, ou trilingue.
Durée de l'activité	2 heures

### Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse

<b>CONCEPTS LITTÉRAIRES<sup>15</sup></b>	L'oeuvre est intéressante du point de vue :		
	- de sa structure de récit linéaire		Non
	- de sa structure de récit enchâssée		Non
	- de sa structure de récit répétitive	Oui	
	- du système des personnages (place des héros, description, introduction, relation entre les différents personnages...)		Non
	- du système énonciatif (focalisation), place du narrateur, variation des points de vue...		Non
	- du traitement de l'espace et du temps		Non
	- de la rhétorique (jeu avec la langue et le langage)		Non
	- de l'intertextualité		Non
<b>ASPECTS RELIÉS À LA LANGUE</b>	L'oeuvre est intéressante du point de vue :		
	- de la phonologie (rimes, allitérations...)		Non
	- du choix du lexique		Non
	- du choix des temps de verbes		Non
	- des structures de phrases	Oui	
	- des procédés d'organisation du texte (sous-titres, composition d'une oeuvre...)		Non
	- de la beauté de la langue		Non

<sup>15</sup> Tous les critères de la catégorie « concepts littéraires » sont extraits de la grille d'analyse de Couet-Butlen (2007)



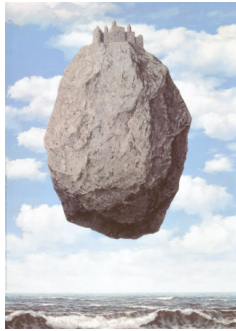
<b>INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'OEUVRE</b>	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension <sup>16</sup> :		Non
	- elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée		
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de :		Non
	○ l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)		Non
	○ la perturbation de l'ordre chronologique		Non
	○ l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits		Non
	○ la présence d'ellipses massives		Non
	○ l'effacement des relations de causes à effets		Non
	○ la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs.		Non
	○ La pratique de l'intertextualité		Non
	○ L'usage de stéréotypes, de symboles inconnus		Non
	○ L'ambiguïté des reprises anaphoriques		Non
	○ L'éloignement des canons du genre		Non
	○ La mise en scène de la lecture ou de l'écriture	Oui	Non
	○ Le masquage des valeurs		Non
	○ La contradiction entre texte et images dans les albums		Non
	L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation <sup>17</sup>		Non
<b>RECONNAISSANCE DE L'OEUVRE</b>	L'œuvre a été primée		Non

<sup>16</sup> Tous les critères qui suivent sont extraits de Tauveron (1999).

<sup>17</sup> C'est «un texte ouvert présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999, p.20)

**Les œuvres de René Magritte :**

1) Le château des Pyrénées



2) la reproduction interdite



3) Le fils de l'Homme



4) La lampe philosophique



5) la trahison des images



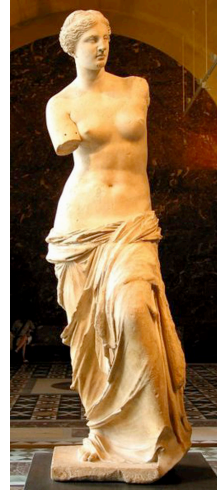
6) Golconde



7) La Légende des siècles



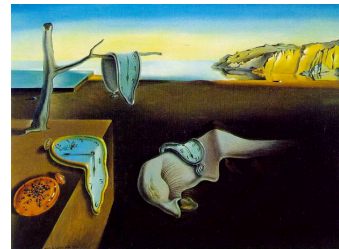
**La vénus de Milo, statue grecque**



**Le Douanier Rousseau :Le rêve**



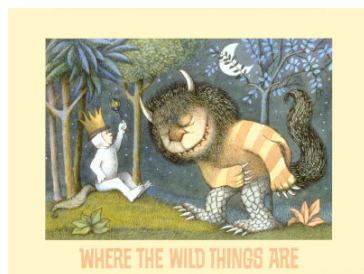
**Dali : la persistance de la mémoire**



**Chirico : Le rêve transformé**

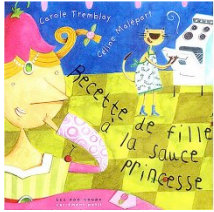


**Livre de Maurice Sendak : Max et les maximonstres**



**Annexe 10 : Fiche descriptive de la quatrième activité  
d'intervention**  
*Recette de fille à la sauce princesse*

### Quatrième intervention : Recette de fille à la sauce princesse

Auteur	Carole Tremblay	
Illustrateur	Céline Malépart	
Titre	Recette de fille à la sauce princesse	
Maison d'édition	Les 400 coups	
Collection	Carrément petit	
Date de publication	2001	
Clientèle visée	3 ans et plus	
Résumé (éditeur)	<p>La fille à la sauce princesse est un dessert d'une grande douceur, long à préparer et, surtout, très difficile à réussir. Dans cette recette, le secret du succès réside dans le choix des ingrédients. Mais si vous la ratez, ne vous inquiétez surtout pas. Les filles s'apprennent à toutes sortes d'autres sauces!</p>	
Thèmes	Les princesses, les recettes, l'humour	
Raisons qui ont motivé le choix de ce livre pour l'écriture à la manière d'un auteur (caractéristiques du livre)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) La collection de trois albums (Recette de fille à la sauce princesse, Recette de garçon à la sauce pompier et Recette d'éléphant à la sauce au vieux pneu) permet d'étudier le style de l'auteure de façon plus approfondie</li> <li>2) La possibilité de découvrir une nouvelle structure de texte et de la réinvestir par la réalisation d'une recette en classe</li> <li>3) L'exploitation de ce livre permet de réinvestir les apprentissages des élèves réalisés lors du réseau littéraire sur les chevaliers et princesses. Les caractéristiques relevées lors des comparaisons entre les princesses traditionnelles et modernes serviront à l'écriture à la manière de Carole Tremblay.</li> <li>4) La fin de l'histoire offre une invitation à l'écriture : «Les filles s'apprennent à toutes sortes de sauces. Pourquoi ne pas essayer la sauce cow-boy, acrobate de cirque ou astronaute?»</li> </ol>	
Type(s) de texte(s) à exploiter dans cette œuvre	Texte narratif : une recette	
Un extrait de l'oeuvre	<p><i>La fille sauce princesse est un dessert d'une grande douceur, long à préparer et, surtout, très difficile à réussir.</i></p>	
Faits de langue ou traits de l'écriture à enseigner aux élèves (dans le type d'écrit choisi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temps et mode de conjugaison : présent de l'impératif, 2<sup>e</sup> personne du pluriel : préparer une liste des verbes de l'histoire pour étudier le vocabulaire relatif aux recettes</li> <li>- La tonalité humoristique des albums : les commentaires et conseils de l'auteure</li> <li>- La collaboration texte/images</li> <li>- La structure d'un texte incitatif (la recette) : les ingrédients, les étapes de réalisation, le matériel nécessaire.</li> </ul>	

Déroulement de la séquence d'activité	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Lire les trois albums de Carole Tremblay avec les élèves.</li> <li>2- Étudier son style et les faits de langue ci-haut dans ces trois albums dans le but de produire un album du même format.</li> <li>3- Lire la recette de mousse à la fraise pour comparer cet album à une recette de cuisine.</li> <li>4- Imaginer le matériel et les ingrédients qui pourraient servir à créer une princesse moderne (voir exercice 1). Soutenir les élèves dans le choix des ingrédients et faire des liens avec leurs connaissances au sujet des princesses modernes (princesse Finemouche, la princesse dans un sac en papier, la princesse au petit pois,...)</li> <li>5- Réaliser la première partie de l'écriture lors d'une modélisation devant les élèves à l'aide du texte préparé à cette fin</li> <li>6- Écriture en équipe de deux d'une des trois autres parties de l'histoire.</li> <li>7- Comparaison des réalisations des trois équipes sur la même partie de l'histoire et choix des meilleurs passages pour le livre de classe.</li> <li>8- Écriture au propre, illustration de la version finale de l'histoire et publication.</li> </ol>
Exemple de modélisation réalisée	<p>Prenez <b>une grande casserole rose, bien ronde, bien lisse</b>. Une <b>casserole fleurie</b> peut aussi faire l'affaire.</p> <p>Prenez un grand bol métallique, bien solide, bien neuf. Un grand bol de plastique peut aussi faire l'affaire.</p>
Durée de l'activité	2 heures

### Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse

<b>CONCEPTS LITTÉRAIRES</b> <sup>18</sup>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de sa structure de récit linéaire		Non
	- de sa structure de récit enchaîné		Non
	- de sa structure de récit répétitive		Non
	- du système des personnages (place des héros, description, introduction, relation entre les différents personnages...)		Non
	- du système énonciatif (focalisation), place du narrateur, variation des points de vue...		Non
	- du traitement de l'espace et du temps		Non
<b>ASPECTS RELIÉS À LA LANGUE</b>	- de la rhétorique (jeu avec la langue et le langage)	Oui	
	- de l'intertextualité		Non
	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de la phonologie (rimes, allitérations...)	Oui	
	- du choix du lexique	Oui	
	- du choix des temps de verbes	Oui	
- des structures de phrases	Oui		
- des procédés d'organisation du texte (sous-titres, composition d'une œuvre...)	Oui		

<sup>18</sup> Tous les critères de la catégorie « concepts littéraires » sont extraits de la grille d'analyse de Couet-Butlen (2007)

	- de la beauté de la langue		Non
<b>INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'OEUVRE</b>	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension <sup>19</sup> :		Non
	- elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée		Non
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de :		Non
	○ l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)		Non
	○ la perturbation de l'ordre chronologique		Non
	○ l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits		Non
	○ la présence d'ellipses massives		Non
	○ l'effacement des relations de causes à effets		Non
	○ la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs.		Non
	○ La pratique de l'intertextualité		Non
○ L'usage de stéréotypes, de symboles inconnus		Non	
○ L'ambiguïté des reprises anaphoriques		Non	
○ L'éloignement des canons du genre		Non	
○ La mise en scène de la lecture ou de l'écriture	Oui	Non	
○ Le masquage des valeurs		Non	
○ La contradiction entre texte et images dans les albums		Non	
	L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation <sup>20</sup>		Non
<b>RECONNAISSANCE DE L'OEUVRE</b>	L'œuvre a été primée		Non

<sup>19</sup> Tous les critères qui suivent sont extraits de Tauveron (1999).

<sup>20</sup> C'est «un texte ouvert présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999, p.20)

Recette de fille à la sauce princesseRecette de fille à la sauce chevalière**Matériel**

Une grande casserole rose ou fleurie	
--------------------------------------	--

**Ingrédients de base**

5 kilos de pétales de rose	
5 kilos de pétales de marguerites	
5 kilos de pétales de tulipes	
Huile de bain parfumée	
Un rayon de soleil du matin	

**Ingrédients du bouillon**

Un baril de cerises	
Eau pure d'une source de montagne	

**Ingrédients pour le corps**

Fils de soie	
Des bijoux bien mûrs	
Un grand verre de miel	
Du parfum de lavande ou de pétunia sauvage	
Des pêches	
Un rayon de soleil couchant	

**Vêtements**

Taffetas rose	
Broderies fleuries	
Dentelles immaculées	
Un ou deux escarpins	
Des bijoux	

**Recette Mousse à la fraise****Ingrédients pour Mousse à la fraise**

- 400 g de fraises
- 100 g de sucre
- 25 cl de crème
- 2 blancs d'œufs
- 1 jus de citron

Lavez et égouttez les fraises.

Dans un mixeur, mélangez les fraises, le jus de citron et le sucre.

Dans un saladier, fouettez la crème. Y ajouter petit à petit le mélange aux fraises.

Dans un autre saladier, battre les œufs en neige. Les incorporer délicatement au mélange précédent.

Mettre la mousse dans de petits ramequins puis, placer au réfrigérateur plusieurs heures.

Décorez avec des fraises.





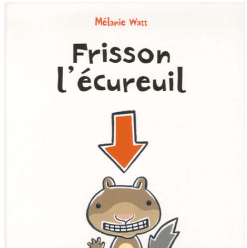






**Annexe 11 : Fiche descriptive de la cinquième activité d'intervention**  
*Frisson l'écureuil*

### Cinquième intervention : Frisson l'écureuil

Auteur	Mélanie Watt	
Illustrateur	Mélanie Watt	
Titre	Frisson l'écureuil	
Maison d'édition	Scholastic Canada	
Collection	Frisson l'écureuil	
Date de publication	2006	
Clientèle visée	2 à 7 ans	
Résumé (éditeur)	Ce n'est pas que Frisson soit peureux; il est seulement un peu paranoïaque. Après tout, pourquoi risquerait-il de descendre de son arbre? En bas, il pourrait trouver des tarentules ou de l'herbe à puces, des microbes ou quelque terrible bestiole. Heureusement qu'il possède une trousse d'urgence! Mais est-ce suffisant?	
Thèmes	Les peurs, la nuit, la prévoyance, le sommeil	
Raisons qui ont motivé le choix de ce livre pour l'écriture à la manière d'un auteur (caractéristiques du livre)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Mélanie Watt est une auteure très appréciée des élèves.</li> <li>2) Il y a de nombreux types d'écrits à exploiter dans cet album.</li> <li>3) C'est un album qui s'anime très bien en lecture oralisée. Le ton humoristique plaît aux élèves.</li> <li>4) Le niveau d'écriture est accessible aux élèves du premier cycle et ainsi l'imitation est possible.</li> <li>5) Cet album fait partie de la série <i>Frisson l'écureuil</i> et tous les livres présentent la même structure générale. Il est donc possible de faire un réseau avec ceux-ci.</li> </ol>	
Type(s) de texte(s) à exploiter dans cette œuvre	La liste, la BD, l'affiche, l'horoscope, le plan, l'étiquetage	
Type d'écrit choisi pour l'activité d'écriture	L'affiche	
Un extrait de l'oeuvre	<p><b>Quelques-unes des choses dont Frisson a peur :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-les extraterrestres</li> <li>-les abeilles meurtrières</li> <li>-les tarentules</li> <li>-l'herbe à puce</li> <li>-les bactéries</li> <li>-les requins</li> </ul>	
Faits de langue ou traits de l'écriture à enseigner aux élèves (dans le type d'écrit choisi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-présence d'un titre</li> <li>-six choses dont Frisson a peur</li> <li>-chaque item de la liste contient un groupe du nom incluant parfois un adjectif</li> <li>-utilisation de déterminants pluriels</li> </ul>	
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Lecture oralisée de l'œuvre.</li> <li>2- Analyse de l'œuvre avec les élèves à la suite de la lecture de manière à faire observer les faits de langue</li> </ol>	

Déroulement de la séquence d'activité	<p>nommés ci-haut.</p> <p>3- Comparaison de cette liste avec celles présentes dans les autres albums de la collection <i>Frisson l'écureuil</i>.</p> <p>4- Modélisation de la rédaction d'une liste devant les élèves sur le sujet.</p> <p>5- Étayage oral pour soutenir les élèves dans le choix d'un nouvel environnement pour Frisson (jungle, l'espace, la forêt, la ville,...) et pour trouver des synonymes au mot «peur».</p> <p>6- Mise en pratique : les élèves rédigent en équipe de deux un liste de six peurs en imaginant Frisson dans un nouvel environnement, chaque liste doit comprendre un adjectif.</p> <p>7- Partage des textes produits et comparaison avec le texte de l'œuvre source.</p> <p>8- Mise au propre et publication des affiches produites.</p>
Exemple de modélisation réalisée	<p>Liste de choses dont Frisson est effrayé à l'école;</p> <p>-la cloche bruyante</p> <p>-les poubelles puantes</p> <p>-les casiers métalliques</p> <p>-les élèves turbulents</p> <p>-la directrice sévère</p> <p>-les craies poussiéreuses</p>
Durée de l'activité	2 heures

### Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse

<b>CONCEPTS LITTÉRAIRES<sup>21</sup></b>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de sa structure de récit linéaire		Non
	- de sa structure de récit enchaîné		Non
	- de sa structure de récit répétitive		Non
	- du système des personnages (place des héros, description, introduction, relation entre les différents personnages...)	Oui	
	- du système énonciatif (focalisation), place du narrateur, variation des points de vue...	Oui	
<b>ASPECTS RELIÉS À LA LANGUE</b>	- du traitement de l'espace et du temps	Oui	
	- de la rhétorique (jeu avec la langue et le langage)		Non
	- de l'intertextualité		Non
	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de la phonologie (rimes, allitérations...)		Non
	- du choix du lexique	Oui	
	- du choix des temps de verbes		Non
- des structures de phrases	Oui		
- des procédés d'organisation du texte (sous-titres, composition d'une œuvre...)	Oui		
- de la beauté de la langue		Non	

<sup>21</sup> Tous les critères de la catégorie « concepts littéraires » sont extraits de la grille d'analyse de Couet-Butlen (2007)

<b>INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'OEUVRE</b>	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension <sup>22</sup> :		Non
	- elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée		
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de :		Non
	○ l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)		Non
	○ la perturbation de l'ordre chronologique		Non
	○ l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits		Non
	○ la présence d'ellipses massives		Non
	○ l'effacement des relations de causes à effets		Non
	○ la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs.		Non
	○ La pratique de l'intertextualité		Non
○ L'usage de stéréotypes, de symboles inconnus		Non	
○ L'ambiguïté des reprises anaphoriques		Non	
○ L'éloignement des canons du genre		Non	
○ La mise en scène de la lecture ou de l'écriture		Oui	
○ Le masquage des valeurs		Non	
○ La contradiction entre texte et images dans les albums		Non	
	L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation <sup>23</sup>		Non
<b>RECONNAISSANCE DE L'OEUVRE</b>	L'œuvre a été primée		Non


<sup>22</sup> Tous les critères qui suivent sont extraits de Tauveron (1999).

<sup>23</sup> C'est «un texte ouvert présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999, p.20)



**Annexe 12 : Fiche descriptive de la sixième activité  
d'intervention**  
*Yayaho le croqueur de mots*

### Sixième intervention : Yayaho le croqueur de mots

Auteur	Geneviève Lemieux	
Illustrateur	Bruno St-Aubin	
Titre	Yayaho le croqueur de mots	
Maison d'édition	Modulo jeunesse	
Collection	Le raton laveur	
Date de publication	1999	
Clientèle visée	Jeunes de 6 à 9 ans	
Résumé (éditeur)	<p>Yayaho, petit animal imaginaire, est un croqueur de mots. Son passe-temps ? Arracher des syllabes et les collectionner pour former des mots nouveaux. Ouvrez l'oeil, car qui se cache derrière le rideau ? C'est Yayaho, le croqueur de mots ! Et crac, boum, miam...</p>	
Thèmes	La langue	
Raisons qui ont motivé le choix de ce livre pour l'écriture à la manière d'un auteur (caractéristiques du livre)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) L'album permet de travailler la suppression des syllabes et les rimes.</li> <li>2) La structure répétitive de l'histoire avec des épisodes est intéressante à exploiter.</li> <li>3) Les mots laissés à la fin de l'histoire peuvent servir pour rédiger d'autres aventures à la manière de Geneviève Lemieux.</li> </ol>	
Type(s) de texte(s) à exploiter dans cette œuvre	Texte narratif	
Type d'écrit choisi pour l'activité d'écriture	Texte narratif	
Un extrait de l'oeuvre	<p>«À l'heure de la causerie, c'est au tour de Jonas. Il présente sa perruche à toute la classe. Mais qui se cache sous le bureau? C'est Yayaho, le croqueur de mots. Et CRAC, BOUM, MIAM...</p> <p>Il présente sa ruche à toute la classe.» (Lemieux, 1999).</p>	
Faits de langue ou traits de l'écriture à enseigner aux élèves (dans le type d'écrit choisi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-la suppression d'une syllabe en début de mot</li> <li>-la stratégie du petit mot contenu dans un grand mot</li> <li>-les rimes (chaque page contient une rime différente : iche, ouille, on, in, as, ill, ou) ainsi qu'une rime en o pour rimer avec Yayaho</li> <li>-la structure du texte : la page de gauche contient 4 lignes, les deux dernières lignes rimes entre elles, la 3<sup>e</sup> est toujours une phrase interrogative et les deux dernières phrases sont toujours les mêmes; la page de droite ne contient qu'une seule phrase écrite à partir de la 2<sup>e</sup> phrase de la page de gauche et on voit la syllabe volée par Yayaho</li> <li>-la présence des onomatopées CRAC, BOUM et MIAM qui reviennent tout au long de l'histoire</li> </ul>	

	-la présence d'épisodes avec différents personnages qui n'ont pas de lien entre eux
Déroulement de la séquence d'activité	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- À faire avant la réalisation de l'activité : lire des livres qui contiennent des rimes aux élèves (<i>Attrap'mois!</i> de Brigitte Vaultier et <i>Que cherche donc monsieur Dragon?</i> de Dorothee Roy). Réalisation de l'activité <u>la chasse aux rimes</u>.</li> <li>2- Lecture oralisée de l'œuvre.</li> <li>3- Analyse de l'œuvre avec les élèves à la suite de la lecture de manière à faire observer les faits de langue nommés ci-haut.</li> <li>4- Écrire au tableau tous les mots modifiés de l'histoire (caniche : niche, grenouille : nouille, million : lion, copain : pain, perruche : ruche, béquilles : quilles, ampoule : poule, boussole : sole). Faire le jeu de conscience phonologique pour donner d'autres exemples de mots modifiés.</li> <li>5- Faire remarquer les morceaux de mots laissés par Yayaho à la fin de l'histoire. Réalisation de l'exercice 2 en équipe de deux.</li> <li>6- Modélisation de la rédaction d'un épisode devant les élèves avec le mot <i>casse-tête</i>.</li> <li>7- Répartition des mots de l'exercice 2 à chaque équipe en vue de l'écriture d'un épisode à la manière de Geneviève Lemieux. S'il y a plus de 18 élèves, donner les mots utilisés lors de l'exercice 1 aux autres équipes (souris, bijou).</li> <li>8- Partage des textes produits et comparaison avec le texte de l'œuvre source.</li> <li>9- Mise au propre et publication des textes produits dans un nouveau livre de Yayaho.</li> </ol>
Exemple de modélisation réalisée	<p>Samedi prochain, on organise une grande fête.  Maxime souhaite y amener son casse-tête.  Mais qui se cache derrière cet arbre?  C'est Yayaho, le croqueur de mots.  Et CRAC, BOUM, MIAM...</p> <p>Maxime souhaite y amener sa tête.</p>
Durée de l'activité	2 heures

### Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse

<b>CONCEPTS LITTÉRAIRES<sup>24</sup></b>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de sa structure de récit linéaire		Non
	- de sa structure de récit enchâssée		Non
	- de sa structure de récit répétitive	Oui	
	- du système des personnages (place des héros, description, introduction, relation entre les différents personnages...)		Non
	- du système énonciatif (focalisation), place du narrateur, variation des points de vue...		Non
	- du traitement de l'espace et du temps		Non
	- de la rhétorique (jeu avec la langue et le langage)	Oui	
	- de l'intertextualité		Non
<b>ASPECTS RELIÉS À LA LANGUE</b>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de la phonologie (rimes, allitérations...)	Oui	
	- du choix du lexique	Oui	
	- du choix des temps de verbes		Non
	- des structures de phrases		Non
	- des procédés d'organisation du texte (sous-titres, composition d'une œuvre...)		Non
	- de la beauté de la langue	Oui	
<b>INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'ŒUVRE</b>	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension <sup>25</sup> :		Non
	- elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée		
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de :		Non
	○ l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)		Non
	○ la perturbation de l'ordre chronologique		Non
	○ l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits		Non
	○ la présence d'ellipses massives		Non
	○ l'effacement des relations de causes à effets		Non
	○ la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs.		Non
	○ La pratique de l'intertextualité		Non
○ L'usage de stéréotypes, de symboles inconnus		Non	
○ L'ambiguïté des reprises anaphoriques		Non	
○ L'éloignement des canons du genre		Non	
○ La mise en scène de la lecture ou de l'écriture		Non	
○ Le masquage des valeurs		Non	
○ La contradiction entre texte et images dans les albums		Non	
	L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation <sup>26</sup>		Non
<b>RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE</b>	L'œuvre a été primée	Oui	

<sup>24</sup> Tous les critères de la catégorie « concepts littéraires » sont extraits de la grille d'analyse de Couet-Butlen (2007)

<sup>25</sup> Tous les critères qui suivent sont extraits de Tauveron (1999).

<sup>26</sup> C'est « un texte ouvert présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999, p.20)

**La chasse aux rimes**  
**Que cherche donc Monsieur Dragon?**

Son vedette	Mots de l'histoire	Tes mots
ou	Ragoût Choux Doux Toux loup	
é	Fumée Nez Fâché Enflammé Bien-aimée	
on	Menton Bouchon Bouffon Grognon	
i	Radis Allergie Plaisanterie Spaghetti appétit	
eur	Raccommodeur Brûleur Cœur	
elle	Demoiselle Gazelle Ritournelle Aile	
o	Râteau Berceau Eau Chaud Cerveau	
in	Ravin Matin Malin Vilain Humain	

### Jeu de conscience phonologique à faire en collectif

Si j'enlève la première syllabe de ces mots, quels mots est-ce que j'obtiens?

de/main : main
sou/ris : riz
bi/jou : joue
a/ssis : scie
casse/tête : tête
super/marché : marché
télé/vision : vision

-----


### Jouons avec les mots en équipe de 2

- 1- Découpe chaque bandelette.
- 2- Forme 9 mots en assemblant les syllabes ensemble.
- 3- Colle ces mots dans ton cahier.

Pou	Belle
Passé	Port
Fou	Lard
Auto	Bus
Pan	Talon
Uni	Vers
Par	Terre
De	Main
Sou	Terrain

**Annexe 13 : Fiche descriptive de la septième activité d'intervention**  
*Plouf!*

### Septième intervention : Plouf!

Auteur	Philippe Corentin	
Illustrateur	Philippe Corentin	
Titre	Plouf!	
Maison d'édition	L'école des loisirs	
Collection	/	
Date de publication	1991	
Clientèle visée	5 à 7 ans	
Résumé (éditeur)	C'est l'histoire d'un loup qui a très faim. Au fond d'un puits, il croit voir un fromage... C'est l'histoire d'un cochon trop gourmand... C'est l'histoire d'une famille de lapins trop curieuse... C'est l'histoire de... Mais chuuuuut !	
Thèmes	La langue, l'humour, un loup	
Raisons qui ont motivé le choix de ce livre pour l'écriture à la manière d'un auteur (caractéristiques du livre)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Album humoristique qui se prête bien à une lecture oralisée en classe.</li> <li>2) Livre à étudier dans un réseau littéraire sur Philippe Corentin</li> <li>3) Le niveau de langage est accessible à des élèves du premier cycle</li> <li>4) Le style de l'auteur très éclaté rend l'analyse littéraire intéressante ( voir faits de langue ci-bas)</li> </ol>	
Type(s) de texte(s) à exploiter dans cette œuvre	Texte narratif à la structure répétitive	
Type d'écrit choisi pour l'activité d'écriture	Texte narratif à la structure répétitive	
Un extrait de l'oeuvre	«Il a froid, et il est furieux. Comment remonter? Le temps passe. Il a de plus en plus froid et il est de plus en plus furieux.» (Corentin, 1991).	
Faits de langue ou traits de l'écriture à enseigner aux élèves (dans le type d'écrit choisi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-les dialogues entre les personnages</li> <li>-les onomatopées</li> <li>-quelques expressions (ex. : «le cochon, gras comme un cochon»)</li> <li>-gradation</li> <li>-la structure répétitive de l'histoire</li> <li>-répétition de mots et de phrases</li> <li>-histoire en boucle, la fin nous ramène au début (le loup se retrouve encore pris au fond du puits)</li> <li>-emploi de phrases courtes qui créent un rythme</li> <li>-oppositions par le vocabulaire (ex. : descend, remonte)</li> <li>-figures d'insistance (ex. : «Voilà, c'est l'histoire d'un loup qui a très faim, mais alors très, très faim.»), Corentin, 1991)</li> <li>-utilisation des points de suspension</li> <li>-observer les débuts de phrases qui sont souvent similaires</li> <li>-verbes de prise de parole : s'étonne, demande, s'exclame, hurle, s'énerve, ricane, rétorque, répond finement, s'esclaffe</li> </ul>	



Déroulement de la séquence d'activité	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Lectures préalables de quatre œuvres de Philippe Corentin pour analyser le style et la voix de l'auteur (voir figure 1).</li> <li>2- Lecture oralisée de l'œuvre <i>Plouf!</i> Travail sur la compréhension de l'œuvre à partir des questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>-quelles sont les relations entre les personnages? (le loup, le cochon, la grenouille, les lapins)</li> <li>-pourquoi le loup veut-il sauter dans le puits?</li> <li>-quelles sont les caractéristiques physiques et psychologiques du loup?</li> </ul> </li> <li>3- Analyse de l'œuvre avec les élèves suite à la lecture de manière à faire observer les faits de langue nommés ci-haut.</li> <li>4- Faire un rappel sur les œuvres de Corentin pour résumer son style et sa voix.</li> <li>5- Travail de réécriture collective du livre en faisant parler la grenouille à la manière de Corentin : photocopier les pages du livre et les projeter sur un écran avec un rétroprojecteur.</li> <li>6- Mise au propre de chaque page du livre en équipe de 2 et publication.</li> </ol>
Durée de l'activité	1 semaine

### Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse

<b>CONCEPTS LITTÉRAIRES</b> <sup>27</sup>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de sa structure de récit linéaire	Oui	Non
	- de sa structure de récit enchaîné	Oui	
	- de sa structure de récit répétitive	Oui	
	- du système des personnages (place des héros, description, introduction, relation entre les différents personnages...)		Non
	- du système énonciatif (focalisation), place du narrateur, variation des points de vue...	Oui	
	- du traitement de l'espace et du temps	Oui	
<b>ASPECTS RELIÉS À LA LANGUE</b>	- de la rhétorique (jeu avec la langue et le langage)		Non
	- de l'intertextualité	Oui	
	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de la phonologie (rimes, allitérations...)		Non
	- du choix du lexique	Oui	
	- du choix des temps de verbes		Non
	- des structures de phrases	Oui	
- des procédés d'organisation du texte (sous-titres, composition d'une œuvre...)		Non	
- de la beauté de la langue		Non	



<sup>27</sup> Tous les critères de la catégorie « concepts littéraires » sont extraits de la grille d'analyse de Couet-Butlen (2007)

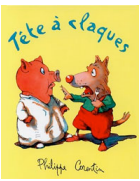

<b>INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'OEUVRE</b>	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension <sup>28</sup> : - elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée		Non
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)</li> <li>○ la perturbation de l'ordre chronologique</li> <li>○ l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits</li> <li>○ la présence d'ellipses massives</li> <li>○ l'effacement des relations de causes à effets</li> <li>○ la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs.</li> <li>○ La pratique de l'intertextualité</li> <li>○ L'usage de stéréotypes, de symboles inconnus</li> <li>○ L'ambiguïté des reprises anaphoriques</li> <li>○ L'éloignement des canons du genre</li> <li>○ La mise en scène de la lecture ou de l'écriture</li> <li>○ Le masquage des valeurs</li> <li>○ La contradiction entre texte et images dans les albums</li> </ul>		Non Non Non Non Non Non Non Non Non Non Non
	L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation <sup>29</sup>		Non
<b>RECONNAISSANCE DE L'OEUVRE</b>	L'œuvre a été primée	Oui	

<sup>28</sup> Tous les critères qui suivent sont extraits de Tauveron (1999).

<sup>29</sup> C'est «un texte ouvert présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999, p.20)


Figure 1 : réseau littéraire à compléter par les élèves sur Philippe Corentin

Les livres de Philippe Corentin	Observations sur le style et la voix de l'auteur	Résumé de l'œuvre (éditeur)	Caractéristiques du personnage principal	Thèmes
<p><i>Papatas!</i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>-langage familier</li> <li>-répétition des mots pour insister (ex. : «Un méchant, pas un gentil. Un gros méchant même.», Corentin, p.9)</li> <li>-accent mis sur des éléments du texte (ex. : «Il aimerait bien ça, être gentil, mais avec qui?», Corentin, p.9)</li> <li>-narrateur externe qui raconte l'histoire du loup (3<sup>e</sup> personne du singulier)</li> <li>-la même phrase commence et débute l'histoire, mais elle passe de la forme négative à la forme affirmative</li> <li>-présence de phrases exclamatives et interrogatives</li> </ul>	<p>Le loup mange-t-il des lapins parce qu'il est méchant, ou est-il méchant à force de voir des lapins détalier devant lui? Est-il si méchant que ça, d'ailleurs? N'est-il pas surtout triste parce que personne ne pense à lui souhaiter son anniversaire?</p>	<p>Le loup :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-pas content (au début) et content (à la fin)</li> <li>-méchant</li> <li>-aimerait être gentil</li> <li>-affamé</li> <li>-glouton</li> <li>-goinfre</li> <li>-sauvage</li> <li>-mal-aimé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-anniversaire et fête</li> <li>-farceur</li> <li>-loup et lapin</li> <li>-humeur</li> </ul>
<p><i>Mademoiselle Sauve-qui-peut</i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>-les onomatopées</li> <li>-intertextualité (<i>Le Petit Chaperon Rouge</i>)</li> <li>-début d'histoire traditionnel : Il était une fois</li> <li>-la rapidité du rythme de l'histoire perçu par les actions de Mademoiselle-Sauve-qui-peut et les onomatopées (ex. : Et zou! La voilà partie! Sauve qui peut!», Corentin, p.13).</li> <li>-les descriptions des personnages (ex. : «sa mère, excédée», Corentin, p.12).</li> <li>-les dialogues</li> </ul>	<p>C'est l'histoire d'une petite fille qui ne songeait qu'à jouer de mauvais tours à tout le monde. Des tours qui ne faisaient plus rire qu'elle. D'ailleurs, on l'appelait Mademoiselle Sauve-qui-peut. Un jour, sa mère, excédée, lui dit : "Tiens va plutôt chez ta grand-mère. Porte-lui cette galette et ce petit pot de beurre."</p>	<p>Mademoiselle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-espiègle</li> <li>-chipie</li> <li>-enquiquineuse</li> <li>-infatigable</li> <li>-moqueuse</li> <li>-taquineuse</li> <li>-joueuse de mauvais tours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-conte motivé : Le Petit Chaperon rouge</li> <li>-humour</li> <li>-loup</li> </ul>

<p>Tête à claques</p> 	<p>-vocabulaire familier : ronchonner, rouspéter, clowneries, halte-là!, le baby-sitter,...</p> <p>-des expressions : «il vient de s'en prendre une»,</p> <p>-utilisation des points de suspension</p> <p>-les métaphores</p> <p>-les onomatopées</p>	<p>Comment Tête à claques, le petit loup râleur, partit tout seul à la recherche de son dessert, prit son air le plus féroce...et faillit se faire dévorer tout cru par des lapins!</p>	<p>Tête à claque:</p> <p>-grognon</p> <p>-décidé</p> <p>-peureux</p> <p>-gourmand</p> <p>-joueur</p>	<p>-rire</p> <p>-aventure</p> <p>-loup</p>
<p>Les deux goinfres</p> 	<p>-narration en JÉ</p> <p>-vocabulaire sur le thème de la nourriture (crème chantilly, caraméliser,...)</p> <p>-mots ou expressions qui évoquent la nausée (le mal de mer, mal au cœur, vomir,...)</p> <p>-répétition du mot <i>gâteau</i> à plusieurs reprises</p> <p>-niveau de langue d'un enfant («Mon plus préféré»)</p> <p>-monde réel et monde imaginaire</p> <p>-champ lexical sur la notion de quantité (autant, beaucoup, plein, tellement,...)</p>	<p>Maman me dit tout le temps: "Bouboule, tu vas être malade à manger autant de gâteaux. Tu vas faire des cauchemars!" C'est vrai que nous mangeons beaucoup de gâteaux, mon chien Baballe et moi. Mais il n'est pas né le gâteau qui nous rendra malades!</p>	<p>Bouboule (le petit garçon):</p> <p>-déterminé</p> <p>-gourmand</p> <p>-fait des excès</p>	<p>-rire</p> <p>gourmandise</p> <p>-nourriture</p>

**Annexe 14: Fiche descriptive de la huitième activité  
d'intervention *Léon et les expressions***

## Huitième intervention : Léon et les expressions

Auteur	Annie Groovie	
Illustrateur	Annie Groovie	
Titre	Léon et les expressions	
Maison d'édition	La courte échelle	
Collection	Léon, série : Rigolons avec Léon	
Date de publication	2004	
Clientèle visée	0-6 ans	
Résumé (éditeur)	<p>La langue française regorge d'expressions pour illustrer des idées de façon imagée, mais elles ont parfois un sens assez obscur pour un enfant. Léon s'amuse à prendre les expressions au premier degré dans d'hilarantes bandes dessinées, suivi ensuite de l'explication du sens figuré. En plus d'apprendre des expressions, les enfants seront séduits par ce drôle de personnage capable d'avalier un chat pour démontrer qu'il a « un chat dans la gorge » ou de s'arracher une jambe pour la vider des fourmis qui l'habitent!</p>	
Thèmes	Les expressions de la langue française au sens figuré et au sens littéral	
Raisons qui ont motivé le choix de ce livre pour l'écriture à la manière d'un auteur (caractéristiques du livre)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Auteure québécoise qui a écrit plusieurs livres dans la même série: Léon et l'environnement, Léon et les bonnes manières, Léon et les superstitions, Léon et les grands mystères. La série permet l'exploitation de cette œuvre en réseau.</li> <li>2) Cet album permet un travail sur la langue par l'apprentissage d'expressions idiomatiques.</li> <li>3) Le livre a une touche humoristique intéressante.</li> <li>4) Présence d'onomatopées, d'étiquetage, de variations de la typographie du texte et d'illustrations amusantes.</li> </ol>	
Type(s) de texte(s) à exploiter dans cette œuvre	Texte descriptif : des définitions d'expressions idiomatiques	
Type d'écrit choisi pour l'activité d'écriture	Texte descriptif : des définitions d'expressions idiomatiques	
Un extrait de l'oeuvre	<p><b>AVOIR PEUR DE SON OMBRE</b></p> <p>«Lorsque tu es très craintif et que tu manques de courage devant une situation sans danger, on dit que tu as peur de ton ombre.» (Groovie, 2004).</p>	
Faits de langue ou traits de l'écriture à enseigner aux élèves (dans le type d'écrit choisi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-les expressions idiomatiques</li> <li>-la différence entre le sens figuré (le texte) et le sens littéral (les illustrations) d'une expression</li> <li>-les onomatopées : mot utilisé pour évoquer un bruit particulier</li> <li>-utilisation du pronom <i>Tu</i> à plusieurs reprises dans les définitions des expressions pour interpeller le lecteur</li> <li>-utilisation de phrases interrogatives à quelques reprises dans les</li> </ul>	

	définitions des expressions
Déroulement de la séquence d'activité	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Lecture oralisée de l'oeuvre</li> <li>2- Analyse de l'oeuvre avec les élèves suite à la lecture de manière à faire observer les faits de langue nommés ci-haut.</li> <li>3- Discuter avec les élèves pour faire ressortir d'autres expressions qu'ils connaissent. Donner d'autres exemples d'expressions avec des livres : <i>Mon œil!</i> De Mario Ramos et <i>Au loup</i> de Marie-Danielle Croteau)</li> <li>4- Jeux d'association (#1 et #2) des expressions et de leurs définitions. Retour en collectif pour les réponses. Donner des explications en utilisant chaque expression dans un contexte approprié.</li> <li>5- Modélisation de la rédaction de la définition d'une expression à la manière de Groovie devant les élèves.</li> <li>6- Chaque élève se choisit une expression parmi la liste #3 et en réécrit la définition à la manière de Groovie.</li> <li>7- Partage des textes produits et comparaison avec le texte de l'oeuvre source.</li> <li>8- Lecture de l'album <i>L'autobus colère</i> de Marie-Danielle Croteau qui contient toutes les expressions travaillées précédemment.</li> <li>9- Mise au propre et publication d'un livre à la manière de Groovie.</li> </ol>
Exemple de modélisation réalisée	<p><u>Expression</u> : grimper dans les rideaux</p> <p><u>Définition de l'expression</u> : s'affoler, avoir une réaction excessive</p> <p>Si tu réagis de façon exagérée face à un événement et que tu t'affoles, on pourrait dire que tu grimpes dans les rideaux.</p>
Durée de l'activité	2 heures

### Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse

<b>CONCEPTS LITTÉRAIRES<sup>30</sup></b>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de sa structure de récit linéaire		Non
	- de sa structure de récit enchaîné		Non
	- de sa structure de récit répétitive	Oui	
	- du système des personnages (place des héros, description, introduction, relation entre les différents personnages...)		Non
	- du système énonciatif (focalisation), place du narrateur, variation des points de vue...		Non
<b>ASPECTS RELIÉS À LA LANGUE</b>	- du traitement de l'espace et du temps		Non
	- de la rhétorique (jeu avec la langue et le langage)	Oui	
	- de l'intertextualité		Non
	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de la phonologie (rimes, allitérations...)		Non
- du choix du lexique	Oui		
- du choix des temps de verbes		Non	
- des structures de phrases		Non	

<sup>30</sup> Tous les critères de la catégorie « concepts littéraires » sont extraits de la grille d'analyse de Couet-Butlen (2007)

	- des procédés d'organisation du texte (sous-titres, composition d'une œuvre...)	Oui	
	- de la beauté de la langue	Oui	
<b>INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'ŒUVRE</b>	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension <sup>31</sup> :		Non
	- elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée		
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de :		Non
	○ l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)		Non
	○ la perturbation de l'ordre chronologique		Non
	○ l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits		Non
	○ la présence d'ellipses massives		Non
	○ l'effacement des relations de causes à effets		Non
	○ la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs.		Non
	○ La pratique de l'intertextualité		Non
○ L'usage de stéréotypes, de symboles inconnus		Non	
○ L'ambiguïté des reprises anaphoriques		Non	
○ L'éloignement des canons du genre		Non	
○ La mise en scène de la lecture ou de l'écriture	Oui	Non	
○ Le masquage des valeurs		Non	
○ La contradiction entre texte et images dans les albums		Non	
	L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation <sup>32</sup>	Oui	Non
<b>RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE</b>	L'œuvre a été primée	Oui	

### Jeux d'association entre les expressions et leurs définitions

Jeu #1 : des expressions avec des parties du corps

L'avoir sur le bout de la langue	Ne pas trouver ses mots.
Se serrer les coudes.	Aider quelqu'un, s'entraider.
Avoir les mains pleines de pouces.	Être malhabile.
Avoir l'estomac dans les talons.	Avoir une grande faim.
Avoir la langue bien pendue.	Avoir la parole facile.
Dormir sur ses 2 oreilles	Dormir profondément en toute sécurité.
Avoir du cœur au ventre.	Avoir du courage
Avoir les yeux plus grands que la panse.	Vouloir manger plus que l'appétit ne le permet, être avide.
Être reçu à bras ouverts.	Être bien accueilli.
Mettre sa main au feu.	Être certain de quelque chose.
Avoir la tête sur les épaules	Être sensé.

<sup>31</sup> Tous les critères qui suivent sont extraits de Tauveron (1999).

<sup>32</sup> C'est «un texte ouvert présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999, p.20)



## Jeu # 2: des expressions variées


Un homme averti en vaut deux.	Quand on a été prévenu de ce que l'on doit craindre, on se tient doublement sur ses gardes.
Ventre affamé n'a point d'oreilles.	Celui qui est tenaillé par la faim est sourd à toute parole.
L'habit de fait pas le moine.	Ce n'est pas sur l'apparence qu'il faut juger les gens.
On ne fait pas d'omelette sans casser d'oeufs.	On n'arrive pas à un résultat sans peine ni sacrifices.
Rira bien qui rira le dernier.	Celui qui triomphe actuellement sera finalement puni.
Qui sème le vent récolte la tempête.	Celui qui provoque le désordre en subira les conséquences.
La nuit, tous les chats sont gris.	On ne peut pas bien, de nuit, distinguer les personnes et les choses.
Chat échaudé craint l'eau froide.	On redoute même l'apparence de ce qui vous a déjà nui.
Le chat parti, les souris dansent.	Quand maîtres ou chefs sont absents, écoliers mettent à profit leur liberté.
À coeur vaillant rien d'impossible.	Avec du courage, on vient à bout de tout.
À chaque jour suffit sa peine.	Faisons face aux difficultés d'aujourd'hui sans penser par avance à celles que peut nous réserver l'avenir.
Accrocher ses patins.	Cesser une activité, prendre sa retraite.
Frapper un noeud.	Se heurter à un obstacle.
Virer son capot de bord.	Changer d'avis.
Être vite sur ses patins.	Agir, prendre une décision rapidement.
Avoir le gros bout du bâton.	Avoir l'avantage, dominer la situation.
Avoir du front tout le tour de la tête.	Avoir du culot, de l'audace.

**#3 Liste des expressions contenues dans l'album *L'autobus colère* de Marie-Danielle Croteau**

Faire les quatre cent coups	Mener une vie désordonnée sans respecter les règles.
Être tiré à quatre épingles	Être vêtu très soigneusement
Briser la glace	Lancer une discussion pour détendre l'atmosphère
Ça coûte les yeux de la tête	Ça coûte très cher
Dormir sur ses deux oreilles	Dormir sans souci, d'un sommeil profond
Prendre le taureau par les cornes	Faire face aux difficultés
Tirer son épingle du jeu	Réussir à se sortir d'une situation délicate
Être comme un oiseau sur une branche	Être instable
Ce sera comme du gâteau	Ce sera facile
Être blanc comme un drap	Avoir très peur
Histoire à dormir debout	Histoire invraisemblable

**Annexe 15 : Fiche descriptive de la neuvième activité  
d'intervention *Frisson l'écureuil se fait un ami***

### Neuvième intervention : Frisson l'écureuil se fait un ami

Auteur	Mélanie Watt	
Illustrateur	Mélanie Watt	
Titre	Frisson l'écureuil se fait un ami	
Maison d'édition	Scholastic Canada	
Collection	Frisson l'écureuil	
Date de publication	2007	
Clientèle visée	4 à 8 ans	
Résumé (éditeur)	<p>Frisson l'écureuil n'a pas d'amis pour la simple et bonne raison que c'est trop dangereux. Il risquerait de se faire mordre! Évidemment, il est très bien préparé, au cas où il rencontrerait un ami potentiel. Il possède un porte-nom, des mitaines, un miroir et un citron pour s'assurer de faire bonne impression...</p>	
Thèmes	La prévoyance, la peur, l'amitié, faire bonne impression	
Raisons qui ont motivé le choix de ce livre pour l'écriture à la manière d'un auteur (caractéristiques du livre)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Mélanie Watt est une auteure très appréciée des élèves.</li> <li>2) Il y a de nombreux types d'écrits à exploiter dans cet album.</li> <li>3) C'est un album qui s'anime très bien en lecture oralisée. Le ton humoristique plaît aux élèves.</li> <li>4) Le niveau d'écriture est accessible aux élèves du premier cycle et ainsi l'imitation est possible.</li> <li>5) Cet album fait partie de la série Frisson l'écureuil et tous les livres présentent la même structure générale. Il est donc possible de faire un réseau avec ceux-ci.</li> </ol>	
Type(s) de texte(s) à exploiter dans cette œuvre	La liste, la BD, l'affiche, le test, le plan, l'étiquetage	
Type d'écrit choisi pour l'activité d'écriture	La liste	
Un extrait de l'oeuvre	<p><i>Mesures à prendre pour faire la meilleure impression :</i>  <i>Préparer de la limonade rafraîchissante.</i>  <i>S'assurer que le porte-nom est visible.</i>  <i>Coiffer les poils déplacés.</i>  <i>Se brosser les dents avec soin (pour éviter la mauvaise haleine et les morceaux pris entre les dents).</i>  <i>Enfiler les mitaines pour couvrir les pattes moites.</i></p>	
Faits de langue ou traits de l'écriture à enseigner aux élèves (dans le type d'écrit choisi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Structure des phrases : elles débutent par un verbe à l'infinitif</li> <li>-présence d'adjectifs dans toutes les phrases</li> <li>-caractère excessif et humoristique des mesures présentées</li> <li>-le texte comprend un titre et 7 mesures descriptives</li> </ul>	
	1- Lecture oralisée de l'oeuvre	

Déroulement de la séquence d'activité	<p>2- Analyse de l'œuvre avec les élèves à la suite de la lecture de manière à faire observer les faits de langue nommés ci-haut.</p> <p>3- Modélisation de la rédaction d'un plan devant les élèves sur les mesures à prendre pour être un bon élève</p> <p>4- Étayage oral pour soutenir les élèves dans le choix d'un thème (mesures de sécurité à prendre pour être un bon sportif, un bon cuisinier, ...)</p> <p>5- Mise en pratique : les élèves rédigent individuellement une liste avec 5 mesures à prendre sur le sujet de leur choix</p> <p>6- Partage des textes produits et comparaison avec le texte de l'œuvre source</p> <p>7- Mise au propre et publication des affiches produites dans une vitrine littéraire sur Mélanie Watt</p>
Exemple de modélisation réalisée	<p>Mesures à prendre pour être un bon élève :</p> <p>Offrir une pomme tous les jours à son enseignante.</p> <p>Porter un chandail aux couleurs éclatantes pour être bien visible dans la classe.</p> <p>Mettre du parfum pour dégager une bonne odeur dans la classe.</p> <p>Se procurer une baguette qui reste toujours en l'air pour répondre à toutes les questions.</p> <p>Être toujours de bonne humeur et souriant.</p>
Durée de l'activité	3 heures

### Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse

CONCEPTS LITTÉRAIRES <sup>33</sup>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de sa structure de récit linéaire		Non
	- de sa structure de récit enchaîné		Non
	- de sa structure de récit répétitive		Non
	- du système des personnages (place des héros, description, introduction, relation entre les différents personnages...)	Oui	
	- du système énonciatif (focalisation), place du narrateur, variation des points de vue...	Oui	
	- du traitement de l'espace et du temps	Oui	
ASPECTS RELIÉS À LA LANGUE	- de la rhétorique (jeu avec la langue et le langage)		Non
	- de l'intertextualité		Non
	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de la phonologie (rimes, allitérations...)		Non
	- du choix du lexique	Oui	
	- du choix des temps de verbes		Non
	- des structures de phrases	Oui	
- des procédés d'organisation du texte (sous-titres, composition d'une œuvre...)	Oui		
- de la beauté de la langue		Non	

<sup>33</sup> Tous les critères de la catégorie « concepts littéraires » sont extraits de la grille d'analyse de Couet-Butlen (2007)


INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'OEUVRE	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension <sup>34</sup> : - elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée		Non
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)</li> <li>○ la perturbation de l'ordre chronologique</li> <li>○ l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits</li> <li>○ la présence d'ellipses massives</li> <li>○ l'effacement des relations de causes à effets</li> <li>○ la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs.</li> <li>○ La pratique de l'intertextualité</li> <li>○ L'usage de stéréotypes, de symboles inconnus</li> <li>○ L'ambiguïté des reprises anaphoriques</li> <li>○ L'éloignement des canons du genre</li> <li>○ La mise en scène de la lecture ou de l'écriture</li> <li>○ Le masquage des valeurs</li> <li>○ La contradiction entre texte et images dans les albums</li> </ul>	Oui	Non Non Non Non Non Non Non Non Non Non
	L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation <sup>35</sup>		
RECONNAISSANCE DE L'OEUVRE	L'œuvre a été primée		Non

<sup>34</sup> Tous les critères qui suivent sont extraits de Tauveron (1999).

<sup>35</sup> C'est «un texte ouvert présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999, p.20)

**Annexe 16 : Fiche descriptive de la dixième activité  
d'intervention *Moi pas Moi aussi avec Mario Ramos***

### Dixième intervention : Moi pas Moi aussi

Auteur	Mario Ramos	
Illustrateur	Mario Ramos	
Titre	<i>Le singe et moi</i> <i>L'éléphant et moi</i> <i>Le chien et moi</i> <i>Le mouton et moi</i>	
Maison d'édition	Pastel	
Collection	Moi pas Moi aussi	
Date de publication	1997	
Clientèle visée	À partir de 3 ans	
Résumé (éditeur)	<p>Le singe vit dans les arbres. Moi pas. Le singe a quatre mains. Moi pas. Il y a pourtant une chose que le singe adore faire... comme moi! Ces 4 titres sont également disponibles sous la forme d'un coffret les réunissant. Dans la même collection: L'éléphant et moi, Le chien et moi, Le mouton et moi.</p>	
Thèmes	Singe, éléphant, chien, mouton	
Raisons qui ont motivé le choix de ce livre pour l'écriture à la manière d'un auteur (caractéristiques du livre)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) C'est un livre informatif qui présente une structure simple à reproduire.</li> <li>2) L'imitation de cette œuvre offre l'occasion de mener une recherche documentaire avec les élèves.</li> <li>3) Le travail d'écriture permet l'enseignement de la reformulation de faits informatifs lus dans les livres.</li> <li>4) L'apprentissage de l'indicatif présent est accessible aux élèves du premier cycle.</li> <li>5) Le livre permet d'aborder la distinction entre faits et opinions.</li> </ol>	
Type(s) de texte(s) à exploiter dans cette œuvre	Le texte informatif	
Type d'écrit choisi pour l'activité d'écriture	Le texte informatif	
Un extrait de l'oeuvre	<i>Le mouton est tout couvert de laine. Moi pas.</i> <i>Le mouton a peur du loup. Moi aussi.</i>	
Faits de langue ou traits de l'écriture à enseigner aux élèves (dans le type d'écrit choisi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-les répétitions</li> <li>-le temps de verbe à enseigner : indicatif présent</li> <li>-la structure de phrase : affirmative</li> <li>-les phrases débutent par le nom de l'animal</li> </ul>	
Déroulement de la séquence d'activité	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Lecture oralisée des quatre livres cartonnés</li> <li>2) Analyse de l'œuvre avec les élèves à la suite de la lecture de manière à faire observer les faits de langue nommés ci-haut</li> <li>3) Catégorisation des caractéristiques animales touchées dans l'album : la nourriture, l'habitat, les faits intéressants, caractéristiques physiques, du comportement et de goûts.</li> <li>4) Enseignement des stratégies pour reformuler des parties de textes informatifs : la substitution, l'effacement, le déplacement et l'ajout. Préciser aux élèves que l'utilisation de deux processus est nécessaire afin de faire une reformulation</li> </ol>	

	<p>complète.</p> <p>5) Modélisation de la reformulation de phrases devant les élèves</p> <p>6) Mise en pratique : donner aux élèves 4 phrases à reformuler pour chacune des stratégies et faire un retour collectif sur les phrases produites :</p> <p>-«Avec ses pattes, larges de 35 cm, l'ours polaire répartit parfaitement ses 400 kilos sur la banquise.» (<i>Images Doc</i>, décembre, 2000, p.18). →effacement</p> <p>-«Pour se nourrir, l'ours polaire se déplace sans cesse à la recherche de proies.» (<i>Images Doc</i>, décembre, 2000, p.18). →déplacement</p> <p>-«Son ouïe fine, son odorat très sensible, son pelage blanc, ses griffes aiguisées, ses mâchoires puissantes font de lui un terrible prédateur.» (<i>Images Doc</i>, décembre, 2000, p.18). →substitution</p> <p>-«L'ours polaire chasse très bien dans l'eau.» (<i>Images Doc</i>, décembre, 2000, p.18). →ajout</p> <p>7) Enseignement du présent de l'indicatif de quelques verbes (être, faire, avoir, aimer, finir) en portant attention aux terminaisons à la 3<sup>e</sup> personne du singulier</p> <p>8) Réalisation d'une mini-recherche sur un animal au choix de l'élève : repérage dans un livre de 5 informations au sujet de l'animal (4 différences et 1 ressemblance avec l'animal)</p> <p>9) Reformulation des informations trouvées dans les livres en équipe de deux dans l'intention de produire un livre à la manière de Mario Ramos</p> <p>10) Partage des textes produits et comparaison avec le texte de l'œuvre source</p> <p>11) Mise au propre et publication des livres produits</p>
Exemple de modélisation réalisée	<p>Reformulation de la phrase suivante :</p> <p>«En été, le narval et le béluga migrent vers les estuaires et les fjords pour donner naissance à leurs petits dans des eaux plus chaudes. (<i>Images Doc</i>, décembre 2000, p.16)»</p> <p>-la substitution : Pendant <u>la saison estivale</u>, le narval et le béluga migrent vers les estuaires et les fjords pour <u>mettre au monde</u> leurs <u>bébés</u> dans des eaux plus chaudes.</p> <p>-l'effacement : En été, le narval et le béluga migrent vers les estuaires et les fjords pour donner naissance dans des eaux plus chaudes.</p> <p>-le déplacement : <u>Pour donner naissance à leurs petits dans des eaux plus chaudes</u>, le narval et le béluga migrent vers les estuaires et les fjords en été.</p> <p>-l'ajout : En été, le narval et le béluga, <u>deux mammifères marins</u>, migrent vers l'estuaires et les fjords pour donner naissance à leurs</p>



	petits dans des eaux plus chaudes.
Durée de l'activité	1 semaine

### Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse

<b>CONCEPTS LITTÉRAIRES<sup>36</sup></b>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de sa structure de récit linéaire		Non
	- de sa structure de récit enchaîné		Non
	- de sa structure de récit répétitive	Oui	
	- du système des personnages (place des héros, description, introduction, relation entre les différents personnages...)		Non
	- du système énonciatif (focalisation), place du narrateur, variation des points de vue...		Non
	- du traitement de l'espace et du temps		Non
<b>ASPECTS RELIÉS À LA LANGUE</b>	- de la rhétorique (jeu avec la langue et le langage)		Non
	- de l'intertextualité		Non
	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- de la phonologie (rimes, allitérations...)		Non
	- du choix du lexique		Non
	- du choix des temps de verbes		Non
	- des structures de phrases		Non
<b>INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'ŒUVRE</b>	- des procédés d'organisation du texte (sous-titres, composition d'une œuvre...)		Non
	- de la beauté de la langue		Non
	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension <sup>37</sup> :		
	- elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée		Non
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de :		
	o l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)		Non
	o la perturbation de l'ordre chronologique		Non
	o l'enchaînement ou l'intrication de plusieurs récits		Non
	o la présence d'ellipses massives		Non
	o l'effacement des relations de causes à effets		Non
o la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs.		Non	
o La pratique de l'intertextualité		Non	
o L'usage de stéréotypes, de symboles inconnus		Non	
o L'ambiguïté des reprises anaphoriques		Non	
o L'éloignement des canons du genre		Non	
o La mise en scène de la lecture ou de l'écriture	Oui		
o Le masquage des valeurs		Non	
o La contradiction entre texte et images dans les albums		Non	
<b>RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE</b>	L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation <sup>38</sup>		Non
	L'œuvre a été primée		Non

<sup>36</sup> Tous les critères de la catégorie « concepts littéraires » sont extraits de la grille d'analyse de Couet-Butlen (2007)

<sup>37</sup> Tous les critères qui suivent sont extraits de Tauveron (1999).

<sup>38</sup> C'est « un texte ouvert présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999, p.20)

**Annexe 17 : Résultats des tests d'écriture**

	Syntaxe1	GNaccordé1	GNaccordable1	rapport/accord1
Irène	1	2	2	1.00
kim	0	3	3	1.00
Simona	0	1	2	0.50
marine	1	0	0	
Emmanuel	0	1	1	1
Tatevik	0	0	0	
Simone	0	0	1	0.00
Mathieu	0,5	2	2	1.00
Jeanne	0	0	0	
Émile	0	2	2	1.00
Leila	0	0	1	0.00
Alexis	1	3	3	1.00
Jovan	0	1	1	1.00
Luiza				
maria	0	0	0 so	
Ludovic	0	2	2	1.00
Kevin	0	0	1	0.00
Mamadou	0	0	0 so	
Samy	0	3	3	1.00
moyenne 1	0.18	1.11	1.33	0.73
moyenne 2	0.25	2.11	2.33	0.91

signesP1	signesA1	rapport/ponct1	motsL1	motsT1	rapport/ortho1
11	12	0.92	41	59	0.69
6	10	0.60	32	49	0.65
14	16	0.88	22	49	0.45
8	15	0.53	32	57	0.56
7	11	0.64	25	37	0.68
3	7	0.43	16	36	0.44
8	8	1.00	14	25	0.56
7	12	0.58	31	38	0.82
7	12	0.58	43	63	0.68
20	22	0.91	81	97	0.84
5	6	0.83	20	29	0.69
6	13	0.46	23	59	0.39
7	11	0.64	26	37	0.70
5	9	0.56	28	46	0.61
2	6	0.33	19	36	0.53
6	6	1.00	10	21	0.48
10	13	0.77	34	42	0.81
10	15	0.67	64	76	0.84
7.89	11.33	0.68	31.17	47.56	0.63
9.06	14.39	0.65	51.61	61.89	0.84

Prop/gr/1	PropT1	rapport/syntaxe1	Syntaxe2
9	9	1.00	1
8	11	0.73	0,5
8	10	0.80	0,5
14	14	1.00	0,5
4	7	0.57	1
2	6	0.33	0
3	5	0.60	0
6	6	1.00	0,5
13	14	0.93	0
18	19	0.95	0
2	4	0.50	0,5
11	15	0.73	1
4	7	0.57	0
7	9	0.78	0
9	9	1.00	0
0	3	0.00	0
6	9	0.67	0,5
10	13	0.77	0
7.44	9.44	0.72	0.25
9.33	11.00	0.86	

GNaccordé2	GNaccordable2	rapport/accord2	signesP2	signesA2	rapport/ponct2
6	6	1.00	17	25	0.68
1	1	1.00	11	14	0.79
2	3	0.67	6	8	0.75
0	0		11	16	0.69
1	1	1.00	15	20	0.75
0	0		4	18	0.22
3	3	1.00	12	16	0.75
1	1	1.00	13	16	0.81
7	8	0.88	16	23	0.70
3	4	0.75	11	13	0.85
3	3	1.00	5	6	0.83
3	3	1.00	8	10	0.80
5	5	1.00	7	20	0.35
1	1	1.00	7	14	0.50
0	0		3	8	0.38
1	1	1.00	4	16	0.25
1	2	0.50	6	7	0.86
0	0		7	9	0.78
2.11	2.33	0.91	9.06	14.39	0.65

motsL2	motsT2	rapport/ortho2	Prop/gr/2	PropT2	rapport/syntaxe2
57	76	0.75	12	13	0.92
45	56	0.80	9	10	0.90
83	57	1.46	9	9	1.00
50	67	0.75	10	12	0.9
50	60	0.83	10	10	1.00
53	73	0.73	6	12	0.50
43	61	0.70	6	10	0.60
46	53	0.87	11	11	1.00
108	127	0.85	21	21	1.00
49	70	0.70	12	17	0.71
54	62	0.87	8	9	0.89
32	47	0.68	7	8	0.88
73	78	0.94	12	14	0.86
42	59	0.71	10	12	0.83
24	26	0.92	5	5	1.00
59	66	0.89	7	12	0.58
27	37	0.73	7	7	1.00
34	39	0.87	6	6	1.00
51.61	61.89	0.84	9.33	11.00	0.86

ProgRO	ProgRS	ProgM	traits écrit1	traits écrit 2
0.06	-0.08	17	9	12
0.15	0.17	7	8	12
1.01	0.20	8	7,5	11,5
0.18	-0.10	10	7	9
0.16	0.43	23	4	9,5
0.28	0.17	37	1	8
0.14	0.00	36	2	10
0.05	0.00	15	4	7,5
0.17	0.07	64	10,5	11
-0.14	-0.24	-27	8	10,5
0.18	0.39	33	7	8,5
0.29	0.14	-12	8,5	8
0.23	0.29	41	3,5	9
0.10	0.06	13	7,5	8
0.40	0.00	-10	6	4,5
0.42	0.58	45	0,5	7,5
-0.08	0.33	-5	8	8
0.03	0.23	-37	2	5,5
0.20	0.15	14.33	5.50	9.50

**Annexe 18 : Résultats de la variété lexicale**

	mots outils 1	outils totaux 1	rap outils 1	noms 1	noms totaux1	
Irène	18	30	0.6	4	6	
kim	17	25	0.68	2	4	
Simona	13	24	0.54	4	5	
marine	15	28	0.54	3	8	
Emmanuel	12	17	0.71	4	6	
Tatevik	9	16	0.56	3	7	
Simone	7	11	0.64	3	5	
Mathieu	8	17	0.47	4	6	
Jeanne	16	31	0.52	5	7	
Émile	15	48	0.31	6	9	
Leila	13	13	1.00	4	5	
Alexis	14	32	0.44	3	4	
Jovan	10	17	0.59	5	7	
Luiza maria	13	25	0.52	3	7	
Ludovic	9	19	0.47	2	3	
Kevin	2	6	0.33	4	6	
Mamadou	11	21	0.52	2	4	
Samy	13	26	0.50	7	14	
moyenne		22.56	0.55		6.28	

rap noms 1	verbes 1	verb totaux 1	rap verbe 1	adjectifs 1	adj totaux 1	
0.67	4	9	0.94	6	8	
0.50	6	10	0.60	3	4	
0.80	7	12	0.58	4	4	
0.38	6	15	0.40	3	5	
0.67	4	7	0.57	3	4	
0.43	6	6	1.00	5	5	
0.60	6	6	1.00	2	2	
0.67	4	7	0.57	2	5	
0.71	10	16	0.63	2	3	
0.67	10	24	0.42	2	8	
0.80	4	5	0.80	4	4	
0.75	8	16	0.50	2	3	
0.71	4	7	0.57	2	3	
0.43	4	9	0.44	1	3	
0.67	2	8	0.25	3	5	
0.67	1	3	0.33	4	6	
0.50	6	10	0.60	3	4	
0.50	6	14	0.43	2	4	
0.62		10.22	0.59		4.44	

rapport adj 1	adverbes 1	adv totaux 1	rap adv 1	outils 2	outils totaux 2	
0.75	3	6	0.5		25	42
0.75	1	3	0.33		14	27
1.00	2	5	0.40		10	31
0.60	1	1	1.00		21	35
0.75	2	2	1.00		13	28
1.00	1	1	1.00		16	34
1.00	1	1	1.00		21	34
0.40	1	3	0.33		16	24
0.67	4	6	0.67		37	67
0.25	2	9	0.22		16	33
1.00	2	2	1.00		18	32
0.67	3	4	0.75		18	24
0.67	2	2	1.00		17	31
0.33	1	3	0.33		15	29
0.60	1	2	0.50		13	17
0.67	0	0	0.00		18	33
0.75	1	3	0.33		7	8
0.50	1	3	0.33		8	15
0.69		3.11	0.59			30.22

rap outils 2	noms 2	noms totaux 2		rap noms 2	verbes 2	verb totaux2	
0.60	10	10	11	0.91	9	14	
0.52	10	10	10	1.00	5	11	
0.32	8	10	10	0.80	4	9	
0.60	8	9	9	0.89	6	14	
0.46	9	10	10	0.90	5	10	
0.47	7	10	10	0.70	6	14	
0.62	10	10	10	1.00	6	10	
0.67	10	12	12	0.83	7	13	
0.55	12	17	17	0.71	13	26	
0.48	7	10	10	0.70	10	16	
0.56	8	11	11	0.73	4	9	
0.75	8	8	8	1.00	5	8	
0.55	12	16	16	0.75	6	13	
0.52	9	13	13	0.69	7	11	
0.76	4	4	4	1.00	3	5	
0.55	9	9	9	1.00	5	13	
0.88	4	5	5	0.80	3	4	
0.53	4	7	7	0.57	3	5	
0.58		10.11	10.11	0.83		11.39	



rap verbes 2	adj 2	adj totaux2	rap adj 2	adv 2	adv totaux2
0.64	4	6	0.67	4	4
0.45	3	4	0.75	3	4
0.44	5	5	1.00	2	2
0.43	6	7	0.86	1	2
0.50	4	7	0.57	2	5
0.43	3	7	0.43	2	7
0.60	6	7	0.86	1	2
0.54	3	4	0.75	2	2
0.50	5	11	0.45	3	5
0.63	4	5	0.80	4	6
0.44	6	6	1.00	1	5
0.63	3	3	1.00	4	4
0.46	3	10	0.30	3	6
0.64	3	5	0.60	1	2
0.60	2	2	1.00	3	3
0.38	6	8	0.75	1	3
0.75	3	3	1.00	1	1
0.60	3	6	0.50	2	4
0.54		5.89	0.74		3.72

rap adv 2	Prog outils	prog noms	prog verbes
1	0.00	0.24	-0.30
0.75	-0.16	0.50	-0.15
1.00	-0.22	0.00	-0.14
0.50	0.06	0.51	0.03
0.40	-0.24	0.23	-0.07
0.29	-0.09	0.27	-0.57
0.50	-0.02	0.40	-0.40
1.00	0.20	0.17	-0.03
0.60	0.04	-0.01	-0.13
0.67	0.17	0.03	0.21
0.20	-0.44	-0.07	-0.36
1.00	0.31	0.25	0.13
0.50	-0.04	0.04	-0.11
0.50	0.00	0.26	0.19
1.00	0.29	0.33	0.35
0.33	0.21	0.33	0.05
1.00	0.35	0.30	0.15
0.50	0.03	0.07	0.17
0.65	0.03	0.21	-0.05

prog adj	prog adv	
	-0.08	0.5
	0.00	0.42
	0.00	0.60
	0.26	-0.50
	-0.18	-0.60
	-0.57	-0.71
	-0.14	-0.50
	0.35	0.67
	-0.21	-0.07
	0.55	0.44
	0.00	-0.80
	0.33	0.25
	-0.37	-0.50
	0.27	0.17
	0.40	0.50
	0.08	0.33
	0.25	0.67
	0.00	0.17
	0.05	0.06

**Annexe 19 : Résultats des tests de lecture**

	pré quanti1	sur 1	pré quali 1	sur 1	post quanti2	
Irène	15		0.58	6	0.27	18
kim	19		0.73	7	0.32	14
Simona	9		0.35	4	0.18	9
marine	4		0.15	3	0.14	6
Emmanuel	16		0.62	5	0.23	12
Tatevik	4		0.15	3	0.14	6
Simone	20		0.77	6	0.27	14
Mathieu	8		0.31	3	0.14	6
Jeanne	14		0.54	6	0.27	15
Émile	14		0.54	6	0.27	12
Leila	13		0.50	6	0.27	16
Alexis	15		0.58	5	0.23	13
Jovan	10		0.38	6	0.27	7
Luiza maria	19		0.73	9	0.41	11
Ludovic	11		0.42	6	0.27	8
Kevin	5		0.19	3	0.14	XXX
Mamadou	11		0.42	6	0.27	13
Samy	9		0.35	4	0.18	9
moyenne			0.46		0.24	

sur 1	post quali 2	sur 1	R quanti	R quali	
0.69	12		0.55	0.12	0.27
0.54	12		0.55	-0.19	0.23
0.35	8		0.36	0.00	0.18
0.23	6		0.27	0.08	0.14
0.46	10		0.45	-0.15	0.23
0.23	3		0.14	0.08	0.00
0.54	12		0.55	-0.23	0.27
0.23	5		0.23	-0.08	0.09
0.58	12		0.55	0.04	0.27
0.46	10		0.45	-0.08	0.18
0.62	10		0.45	0.12	0.18
0.50	8		0.36	-0.08	0.14
0.27	5		0.23	-0.12	-0.05
0.42	10		0.45	-0.31	0.05
0.31	5		0.23	-0.12	-0.05
XXX	XXX	XXX	xxx	xxx	
0.50	11		0.50	0.08	0.23
0.35	4		0.18	0.00	0.00
0.43			0.46	0.46	0.46

**Annexe 20 : Résultats des tests de motivation**

**Catégories de classement**

- 1) les dispositifs de l'enseignement de l'écriture (6, 7, 14, 16, 17, 22, 25, 27, 36, 39, 41)
- 2) l'utilité de la tâche (12, 13)
- 3) le sentiment de compétence (1, 4, 5, 18, 21, 29, 42)
- 4) les types de textes (15, 20, 24, 35, 38)
- 5) l'enseignement de l'écriture (8, 23, 26, 28, 30, 31, 32, 34, 37, 40, 43, 44)
- 6) les questions générales (2, 3, 9, 10, 11, 19, 33, 45)

**Les dispositifs de l'enseignement (11 questions) sur 33**

	Pré-test	Sur 1	Post-test	Sur 1
Luiza-Maria	32	0.96	23	0.69
Mamadou	33	1	25	0.75
Simona	24	0,7	29	0.87
Simone	22	0.66	26	0.78
Kim	30	0.9	27	0.8
Emmanuel	26	0.78	27	0.8
Alexis	21	0.6	23	0.69
Irène	26	0.78	XXXX	XXXX
Jeanne	23	0.69	19	0.57
Émile	28	0.8	28	0.8
Leila	33	1	33	1
Ludovic	29	0.87	29	0.87
Jovan	29	0.87	22	0.66
Samy	33	1	33	1
Mathieu	33	1	24	0.7
Marine	33	1	28	0.8
Kevin	33	1	26	0.78
Tatevik	29	0.87	29	0.87
moyenne		0,86		0,78

**L'utilité de la tâche (2 questions) sur 6**

	Pré-test	Sur 1	Post-test	Sur 1
Luiza-Maria	6	1	6	1
Mamadou	4	0.66	6	1
Simona	6	1	6	1
Simone	6	1	6	1
Kim	6	1	6	1
Emmanuel	6	1	6	1
Alexis	5	0.8	4	0.66
Irène	6	1	XXX	XXX
Jeanne	6	1	6	1
Émile	6	1	6	1
Leila	6	1	3	0.5
Ludovic	6	1	6	1
Jovan	6	1	3	0.5
Samy	6	1	6	1
Mathieu	6	1	6	1
Marine	6	1	6	1
Kevin	6	1	5	1
Tatevik	6	1	3	0.5
moyenne		0,97		0,95

**Le sentiment de compétence (7 questions) sur 21**

	Pré-test	Sur 1	Post-test	Sur 1
Luiza-Maria	7	0.3	10	0.47
Mamadou	14	0.66	10	0.47
Simona	14	0.66	13	0.6
Simone	16	0.76	13	0.6
Kim	16	0.76	17	0.8
Emmanuel	15	0.7	14	0.66
Alexis	14	0.66	15	0.7
Irène	19	0.9	XXX	XXX
Jeanne	16	0.76	14	0.66
Émile	19	0.9	14	0.66
Leila	21	1	16	0.76
Ludovic	11	0.5	12	0.57
Jovan	20	0.95	15	0.7
Samy	18	0.85	20	0.95
Mathieu	21	1	17	0.8
Marine	13	0.6	16	0.76
Kevin	19	0.9	16	0.76
Tatevik	14	0.66	15	0.7
moyenne		0,75		0,68

**Les types de textes (5 questions) sur 15**

	Pré-test	Sur 1	Post-test	Sur 1
Luiza-Maria	15	1	14	0,9
Mamadou	15	1	15	1
Simona	8	0.5	15	1
Simone	9	0.6	11	0,7
Kim	15	1	12	0,8
Emmanuel	10	0.66	11	0,7
Alexis	6	0.4	11	0,7
Irène	14	0.9	XXX	XXX
Jeanne	10	0.66	15	1
Émile	8	0.5	12	0,8
Leila	15	1	12	0,8
Ludovic	10	0.9	15	1
Jovan	8	0.5	11	0,7
Samy	15	1	15	1
Mathieu	15	1	12	0,8
Marine	15	1	15	1
Kevin	14	0.9	12	0,8
Tatevik	15	1	12	0,8
moyenne		0.8		0,85

**L'enseignement de l'écriture (12 questions) sur 36**

	Pré-test	Sur 1	Post-test	Sur 1
Luiza-Maria	36	1	32	0.88
Mamadou	32	0.88	35	0.97
Simona	25	0.69	31 sur 33 (- 1rep)	0.9
Simone	21	0.58	32	0.88
Kim	33	0.9	24	0.66
Emmanuel	33	0.9	33	0.9
Alexis	16	0.4	29	0.8
Irène	30	0.8	XXX	XXX
Jeanne	24	0.66	26	0.7
Émile	32	0.88	29	0.8
Leila	36	1	36	1
Ludovic	34	0.9	36	1
Jovan	27	0.75	29	0.8
Samy	36	1	36	1
Mathieu	36	1	29	0.8
Marine	36	1	34	0.9
Kevin	33	0.9	31	0.86
Tatevik	30	0.8	32	0.88
Moyenne		0.8		0.86

**Les questions générales ( 8 questions) sur 24**

	Pré-test	Sur 1	Post-test	Sur 1
Luiza-Maria	19	0.79	15	0.6
Mamadou	18	0.75	17 sur 21	0.8
Simona	15	0.6	23	0.95
Simone	16	0.66	22	0.9
Kim	19	0.79	24	1
Emmanuel	13/21 (1 questions non répondue)	0.6	16	0.66
Alexis	7	0.29	12	0.5
Irène	22	0.9	xxx	
Jeanne	16	0.66	16	0.66
Émile	21	0.87	17	0.7
Leila	21	0.87	20	0.8
Ludovic	17	0.7	22	0.9
Jovan	12	0.5	14	0.58
Samy	21	0.87	21	0.87
Mathieu	18	0.75	14	0.58
Marine	24	1	19	0.79
Kevin	17	0.7	17	0.7
Tatevik	19	0.79	17	0.7
moyenne		0.7		0,7