

ÉCRIRE AU PRIMAIRE



Programme de recherche
sur l'écriture

Rédaction

Marie-Christine Boyer

Coordination

Carole Batailler

Caroline Bégin

Service de la recherche et de l'évaluation

Direction de la recherche,

des statistiques et de l'information

Responsable du Programme de recherche sur l'écriture

Caroline Bégin

Service de la recherche et de l'évaluation

Direction de la recherche,

des statistiques et de l'information

Révision linguistique

Direction des communications

Collaboration

Brigitte Asselin

Direction des communications

Coordination de l'édition

Direction des communications

Graphisme

Ose Design

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir
et du Sport

ISBN 978-2-550-61610-8 (version imprimée)

ISBN 978-2-550-61611-5 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
nationales du Québec, 2011

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
Canada, 2011



50 %



TABLE DES MATIÈRES

1	Présentation	3
2	Qu'est-ce qu'écrire?	4
3	Qu'est-ce qu'écrire au primaire?	6
4	Attention survoltage! La surcharge cognitive	7
5	Pourquoi il est plus facile d'écrire en finnois qu'en français	8
6	Que dit la recherche?	9
	6.1 À propos de l'écriture	9
	6.2 À propos de l'orthographe	12
	6.3 À propos de la graphomotricité	13
7	Conclusion	15

1

PR

Ce document est le résumé vulgarisé de cette étude.

Pour faire la recherche dans les bases de données, différents mots-clés ont été utilisés, en français (ex. : *méthode, écriture, orthographe, enseignement*) et en anglais (ex. : *teaching method, writing, spelling, effective teaching*). Les études retenues devaient s'être déroulées dans des classes ordinaires au primaire et les documents ou articles identifiés décrivant ces études devaient avoir été publiés dans les dix dernières années (entre 1999 et 2009). Finalement, 63 recherches menées dans les quatre coins du monde (Israël, Grèce, Suisse, États-Unis, Canada, France, Pays-Bas, Australie, etc.) ont été sélectionnées.

2 QU'EST-CE QU'ÉCRIRE?



Les termes « écriture », « orthographe » et « calligraphie » sont souvent employés l'un pour l'autre, comme s'ils étaient des synonymes. Pourtant, l'acte d'écrire se décompose en plusieurs actions et apprentissages distincts : la capacité de tracer des signes ou des lettres (la graphomotricité), la connaissance des règles et usages qui régissent ces signes (l'orthographe) et la capacité de les assembler pour exprimer une parole ou une pensée (l'écriture).

Depuis trente ans, les travaux de recherche qui portent sur l'écriture sont principalement issus de la psychologie cognitive. Selon ce courant, l'écriture est définie comme une *activité complexe mettant en jeu différentes opérations telles que la **planification**, la **mise en texte** et la **révision***. La mémoire joue un rôle primordial dans la mise en œuvre de ce processus rédactionnel : tout scripteur rédige un texte pour un destinataire donné à partir de ses connaissances antérieures emmagasinées dans sa **mémoire à long terme** et utilise sa **mémoire à court terme** (ou mémoire de travail) pour gérer les processus en cours. Les mécanismes du processus de rédaction vont se mettre en place de manière progressive. Comment passe-t-on du stade d'apprenti scripteur à celui d'expert?

Planification :

opération qui vise à récupérer, à sélectionner et à organiser, selon un plan, les connaissances relatives au sujet et qui sont contenues dans la mémoire à long terme.

Mise en texte :

opération qui désigne la rédaction proprement dite du texte, qui implique de faire les choix lexicaux adéquats, de gérer les aspects graphiques, de veiller à la cohérence et à la cohésion du texte.

Révision :

opération qui a pour but d'améliorer le texte produit et qui comporte deux sous-processus, à savoir le repérage des lacunes et la correction.

Mémoire à long terme :

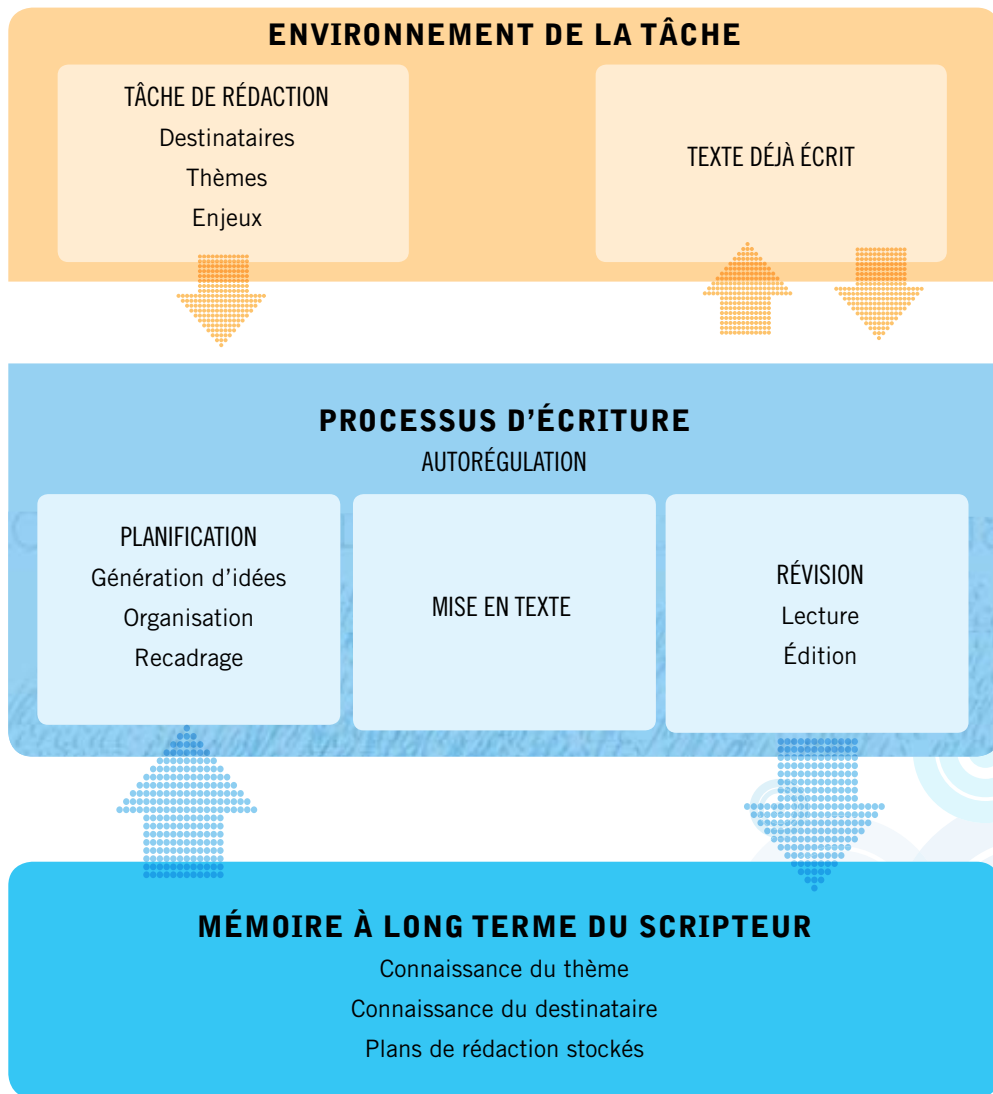
mémoire constituée de l'accumulation plus ou moins stable de toutes nos connaissances antérieures, incluant notre propre expérience.

Mémoire à court terme (ou de travail) :

mémoire retenant l'information temporairement (de 15 à 30 secondes). De capacité assez limitée, elle ne retient à la fois que cinq à sept éléments.

Figure 1

Le modèle rédactionnel du scripteur expert (adapté de Hayes, 1996)



3 QU'EST-CE QU'ÉCRIRE AU PRIMAIRE?



Les habiletés de l'élève qui apprend à écrire se développent tout au long de sa scolarité. Il a été démontré que le jeune scripteur utilise beaucoup sa mémoire à court terme, dont la capacité est limitée. À cause de cette limite, les processus de planification, de mise en texte et de révision vont s'articuler au fur et à mesure de l'apprentissage. Dans un premier temps, l'apprenti scripteur utilise *la stratégie des connaissances rapportées*¹, en transcrivant ses idées au fur et à mesure qu'elles émergent dans sa mémoire. Le scripteur expert, grâce à *la stratégie des connaissances transformées*², ajuste continuellement le contenu du texte et sa forme linguistique.

La recherche montre ainsi que le jeune scripteur n'est pas porté à planifier, ayant tendance à écrire tout de suite en jetant directement sur papier ce qui lui vient à l'esprit, sans tenir compte de ce qui est écrit et ce qui suivra. Chez un jeune scripteur, la mise en texte ressemble donc à un processus d'addition de phrases successives, l'élève retournant rarement en arrière pour avoir une vue d'ensemble de ce qui a été déjà écrit. Aussi, la révision est-elle presque inexistante en début d'apprentissage, toute l'attention de l'élève étant centrée sur la graphomotricité et l'orthographe. Ce n'est que très graduellement que la révision s'applique au contenu et prend compte du texte dans son ensemble.

Lorsqu'il aura automatisé les habiletés liées à l'orthographe et à la graphomotricité, l'élève sera davantage disposé à tenir compte des autres paramètres du processus d'écriture. Si l'attention de l'élève est entièrement absorbée et qu'il ne parvient pas à gérer tous les processus mentaux en cours, il peut se produire une surcharge.

.....
1. Traduction libre de « knowledge telling strategy » (Bereiter & Scardamalia, 1987)

2. Traduction libre de « knowledge transforming strategy » (Bereiter & Scardamalia, 1987)

4 ATTENTION SURVOLTAGE! LA SURCHARGE COGNITIVE

Selon la recherche, une activité telle que l'écriture est particulièrement exigeante et ne peut se faire sans l'automatisation de certaines composantes du processus. Si l'automatisation ne se fait pas ou si les ressources attentionnelles de l'élève sont limitées, il se produit une surcharge cognitive, la charge dépassant alors l'énergie mentale disponible pour effectuer la tâche. Par contre, si certaines opérations sont automatisées, les ressources attentionnelles devenues disponibles permettent le fonctionnement de diverses tâches en parallèle.

Le scripteur débutant est le plus souvent préoccupé par l'orthographe des mots qu'il écrit, par ses connaissances syntaxiques limitées et par l'aspect mécanique de l'écriture (graphomotricité). La fluidité d'écriture est essentielle pour lui permettre de retranscrire ses idées aussi rapidement qu'elles lui viennent en tête, au risque de les perdre s'il n'écrit pas assez vite. Par le fait même, s'il a de la difficulté à écrire, il aura tendance à avoir une attitude négative vis-à-vis de l'écriture et à vouloir éviter cette tâche.

Les travaux de recherche montrent que la gestion des processus rédactionnels joue un rôle déterminant dans la qualité des textes produits. L'intégration progressive du processus d'écriture et l'automatisation de certains de ses aspects permettent à l'élève de s'occuper, par exemple, de planification et de révision. Par sa complexité, la langue française ajoute un niveau de difficulté à cet apprentissage.

La structure orthographique des différentes langues a des impacts variés chez les apprentis scripteurs. L'une des plus grandes difficultés de l'orthographe du français vient du fait que de nombreux **phonèmes** peuvent être écrits de différentes manières. Par exemple, en français écrit, le phonème /t/ peut se transcrire « t » dans *table*, « tt » dans *tablette* ou « th » dans *théâtre*; quant au phonème /o/, il se transcrit différemment dans *loto*, *landau* et *bateau*. De plus, un **graphème** (par exemple, « c ») peut correspondre à plusieurs phonèmes (/s/ dans *cerceau*, /k/ dans *camion*). Ces particularités propres au français écrit sont des sources de difficultés supplémentaires pour tout apprenti scripteur ou même pour ceux qui s'estiment compétents. Ainsi, l'orthographe française est dite « opaque », comparativement à des langues comme le finnois, l'italien ou l'espagnol, qui sont considérées comme étant « transparentes » puisqu'il est d'usage dans ces langues que les lettres de l'alphabet notent presque systématiquement tous les phonèmes de la langue. Autrement dit, ces langues s'écrivent, à quelques exceptions près, comme elles se prononcent.

Phonème :

plus petite partie distinctive d'une langue donnée. Il permet de distinguer des mots comme « boule » et « moule », par exemple.

Graphème :

plus petite unité fonctionnelle de l'écriture. Ainsi le graphème « eau » correspond au phonème /o/ en français.

Les bons scripteurs francophones doivent donc non seulement adopter une stratégie leur permettant de transcrire les phonèmes de leur langue, mais ils doivent également en utiliser d'autres qui leur permettront de gérer efficacement les irrégularités (on écrit *carotte* en doublant le « t », mais pas dans *échalote*) et la dimension morphologique (lettres muettes marquant la référence du mot à d'autres mots de la même famille ou accords grammaticaux inaudibles). Ils peuvent aussi recourir à la stratégie analogique en se basant sur une forme orthographique connue pour en produire une nouvelle en établissant alors une relation de ressemblance entre ces deux formes (écrire le mot *nation* sur le même modèle que *attention*). Ils peuvent également recourir à la stratégie phonologique qui implique de créer des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Ils peuvent se référer à des règles d'orthographe, à des régularités orthographiques (par exemple, le graphème « eau » apparaît souvent à la fin des mots mais jamais en début de mot). Ils peuvent enfin faire appel à leur mémoire (stratégie lexicale) ou encore utiliser le dictionnaire.

Chacune de ces stratégies orthographiques témoigne de certaines limites et la difficulté pour l'élève est d'apprendre à déterminer dans quels contextes il choisira d'appliquer l'une ou l'autre. La connaissance de ces outils, le choix approprié selon le type de mot à écrire et leur mise en place ajoutent une dimension supplémentaire aux nombreux savoirs à intégrer dans l'apprentissage de l'écriture du français.

6 QUE DIT LA RECHERCHE?

6.1 À propos de l'écriture

Un nombre important d'études empiriques qui ont étudié l'enseignement de l'écriture s'inscrivent dans un courant socioconstructiviste. Ce courant place les interactions sociales au cœur des activités d'écriture. Par cette approche coopérative, l'apprentissage de l'écriture se fait à l'intérieur de groupes d'interaction, d'ateliers d'écriture, d'écriture en dyade, de tutorat entre élèves de même ou de différents niveaux. Les résultats montrent que les interactions entre élèves permettent une certaine amélioration de la qualité des textes produits, au début comme à la fin du primaire, qu'elles encouragent le goût d'écrire, qu'elles favorisent le perfectionnement des élèves de faible niveau et, en augmentant la fréquence des activités d'écriture, qu'elles contribuent à faire progresser les élèves.

Les chercheurs Yarrow et Topping³ ont évalué les effets d'un programme d'écriture assisté par un pair sur l'accroissement des compétences rédactionnelles chez des élèves de 5^e année du primaire. Ces élèves ont été répartis de façon aléatoire en deux groupes : un groupe expérimental et un groupe de contrôle. Avant l'intervention, les deux groupes ont reçu un entraînement ayant trait à l'écriture assistée par un pair et aux différentes étapes de rédaction. Quand l'expérience a commencé, les élèves du groupe de contrôle ont travaillé en solitaire et ceux du groupe expérimental en dyades hétérogènes (un élève faible avec un élève fort). Un guide, qui comprenait les questions et les rôles spécifiés pour chaque membre de la dyade, était disponible au groupe expérimental. Les résultats montrent tout d'abord que les élèves ont amélioré leur compétence à l'écrit, quel que soit le groupe auquel ils étaient assignés. Les chercheurs suggèrent que ce résultat découle de la pratique régulière de l'écriture. La comparaison entre les textes produits avant et après l'expérimentation montre **une amélioration significativement plus élevée des compétences rédactionnelles chez les élèves du groupe expérimental**. Les différences les plus marquées ont été notées chez les élèves faibles du groupe expérimental, c'est-à-dire ceux qui ont bénéficié du soutien d'un pair, et ce, pendant la durée de l'expérimentation.

3. Yarrow, F. et Topping, K.J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 7 (1), 261-282.

D'autres travaux de recherche ont mis en évidence l'efficacité d'un enseignement explicite des différentes stratégies d'écriture. L'enseignement explicite se fait sous la forme d'**étayage**, de **modelage** et au cours d'échanges entre l'enseignant et ses élèves à propos de l'utilisation des stratégies. Ces différentes interventions pédagogiques visent à développer chez l'élève le contrôle et l'utilisation autonome de ces stratégies (**autorégulation**).

Les chercheurs Tracy, Reid et Graham⁴ ont examiné l'efficacité d'une méthode d'enseignement stratégique (self-regulated strategy development, SRSD ou autorégulation) sur l'amélioration de la production de textes narratifs chez des élèves de 3^e année du primaire, soit 127 élèves divisés en deux groupes (un groupe expérimental de 64 élèves et un groupe de contrôle de 63 élèves). Les productions ont été évaluées selon trois critères : la qualité du texte, la présence des éléments-clés et sa longueur. La méthode d'enseignement était axée sur l'enseignement explicite des stratégies d'écriture par le modelage, l'autorégulation, les discussions de groupe sur le travail accompli et les perceptions des enfants. Les résultats montrent que **les élèves du groupe expérimental ont écrit des textes narratifs d'une qualité générale supérieure au groupe de contrôle**, qu'ils ont obtenu de meilleurs scores par rapport à la présence des éléments-clés et qu'ils ont écrit des histoires plus longues.

Étayage :

Démarche de soutien qui apporte à l'élève un accompagnement et un support cognitif d'aide à l'apprentissage, par exemple sous forme de questions, de tutorat. Il s'agit d'une pratique guidée menant à la pratique autonome.

Modelage :

Lors du modelage, l'enseignant exécute une tâche devant ses élèves en réfléchissant à voix haute et en posant des questions sur sa démarche.

Autorégulation :

Concept issu de la psychologie cognitive qui met en relief l'importance de la connaissance des stratégies, mais surtout la gestion de leur utilisation. Dans le domaine de l'écriture, les élèves sont amenés à développer un langage intérieur dans lequel ils s'interrogent sur leur texte à toutes les étapes de la rédaction, de la planification à la révision. Ces réflexions intérieures, ce dialogue avec leur texte, les amènent à s'interroger sur ce qui peut manquer, sur ce qui pourrait être formulé différemment et à développer la conscience du destinataire auquel ils s'adressent.

4. Tracy, B., Reid, R. et Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 105 (5), 323-331.

Même si on sait que les élèves planifient peu au début du primaire, utilisant largement la « stratégie des connaissances rapportées », certains résultats de recherches suggèrent qu'un enseignement explicite de la stratégie de planification peut développer une plus grande prise en compte du destinataire dans un texte à produire. Ce type d'enseignement peut aussi favoriser la compétence à produire des textes variés, par exemple un texte argumentatif ou un texte documentaire, même au début du primaire.

En ce qui concerne la révision, certains travaux ont porté sur les effets des rétroactions entre élèves sur la qualité des textes produits. Les résultats des recherches montrent que l'aide des pairs pour la révision semble une piste intéressante pour travailler cette stratégie en classe.

En résumé, les études recensées montrent l'efficacité :

- d'un contexte pédagogique suscitant des interactions entre élèves;
- d'un enseignement explicite des stratégies en écriture (modelage et étayage de la part de l'enseignant);
- de l'entraînement à l'autorégulation cognitive des stratégies rédactionnelles;
- de l'augmentation de la fréquence des activités d'écriture en classe.

6.2 À propos de l'orthographe

À partir des travaux de recherche menés dans le domaine de l'orthographe, plusieurs constats peuvent être faits.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe lexicale :

L'approche intégrée :

approche qui va viser le but naturel de l'écriture, à savoir la communication de sens, en valorisant l'utilisation de textes complets et authentiques.

- Au début du primaire, un **enseignement explicite** portant sur la forme phonologique des mots et sur leur présentation visuelle semble soutenir la compétence orthographique.
- Quelques études francophones montrent les bienfaits d'une **approche intégrée** de l'orthographe centrée sur l'utilisation de la littérature pour la jeunesse, surtout au début du primaire.
- Les pratiques pédagogiques quotidiennes centrées sur **l'analyse de mots** contribuent à développer les compétences orthographiques et rédactionnelles.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe grammaticale :

- **L'entraînement aux accords sujet-verbe** est bénéfique pour accroître la performance orthographique à l'égard de ce type d'accord, en particulier lorsque cet entraînement est explicite.
- Une **approche linguistique**, c'est-à-dire un travail d'analyse des erreurs avec les élèves, semble favorable au développement des connaissances orthographiques et des capacités en lecture.
- Une approche d'enseignement de la grammaire centrée sur la correction quotidienne de phrases écrites au tableau semble indiquer certains progrès, notamment du point de vue de l'analyse d'erreurs.
- L'enseignement explicite de stratégies d'écriture est également bénéfique pour le développement de l'orthographe en général.
- L'enseignement explicite de l'orthographe est bénéfique pour le développement des capacités orthographiques et rédactionnelles, mais cet entraînement doit être prolongé, en particulier pour les élèves plus faibles.

En résumé, les études recensées montrent l'efficacité :

- d'une approche linguistique (analyse de mots, de phrases, d'erreurs);
- d'une approche intégrée de l'orthographe;
- de l'enseignement explicite de stratégies (orthographe lexicale et grammaticale).

6.3 À propos de la graphomotricité

Bien que la composante graphomotrice de l'écriture ne soit pas encore un domaine de recherche très développé, quelques chercheurs ont attiré l'attention sur le fait que l'automatisation des habiletés graphomotrices pouvait jouer un rôle dans le développement de la compétence à écrire chez l'élève du primaire. Des études recensées, on peut faire les constats suivants :

- Un travail sur l'automatisation de la production des lettres est plus utile au développement de la compétence à écrire que le fait d'insister sur la qualité du tracé.
- Les pratiques de la trajectoire à suivre (modèles de lettres avec flèches) et la copie de la lettre, avec et sans modèle, aident à l'automatisation de la production et à la fluidité du geste d'écrire.
- Un enseignement structuré de la calligraphie en classe (par exemple, parler des caractéristiques de la lettre, écrire avec ou sans modèle, enseigner la trajectoire) peut permettre d'améliorer l'automatisation de l'écriture, avec pour résultat l'amélioration de la qualité et de la quantité de texte produit.
- Plus que le contrôle précis du crayon et l'écriture entre trottoirs et pointillés, le développement de l'automatisation et la fluidité du geste devraient être favorisés par l'enseignant. En d'autres mots, il faut insister sur la vitesse et la lisibilité plutôt que sur la qualité parfaite du tracé.

Les études portant sur les styles d'écriture à privilégier (script ou cursive) sont encore peu nombreuses et peu concluantes. Certaines montrent que les enfants à la fin du primaire écrivent plus rapidement et lisiblement en utilisant un style mixte (script et cursive), d'autres mettent en évidence que les enfants au début du primaire ont de moins bonnes performances s'ils mêlent les deux styles d'écriture. Une étude montre également que les pratiques des enseignants en lien avec la calligraphie sont diversifiées et que d'autres travaux sont nécessaires afin de se prononcer sur la pertinence d'un double apprentissage (en script puis en cursive) dans l'acquisition de l'écriture.

En résumé, en ce qui concerne le développement de la compétence graphomotrice, les études recensées montrent l'efficacité :

- de l'enseignement explicite de la calligraphie en classe (caractéristiques de la lettre, écrire avec ou sans modèle, enseigner la trajectoire);
- du travail de la calligraphie sur de courtes et fréquentes périodes (pratique des lettres, des mots et écriture de textes);
- d'insister sur la fluidité du geste (vitesse et lisibilité) plutôt que sur la beauté du tracé.

7 CONCLUSION

La synthèse des connaissances a permis de mettre en lumière les préoccupations du milieu scolaire et celui de la recherche quant aux pratiques pédagogiques entourant l'écriture au primaire. Si l'impact des interactions sociales sur le développement des capacités rédactionnelles ou l'importance d'un enseignement centré sur l'explicitation montrent des résultats prometteurs, d'autres recherches sont nécessaires pour mesurer l'effet de ces pratiques sur la progression des élèves. Cette synthèse a également mis en relief le fait que la majorité des études portaient sur le processus rédactionnel. Les composantes orthographiques et graphomotrices, en imposant des contraintes variables aux élèves, viennent soutenir ou ralentir l'activité rédactionnelle, selon le cas, et jouent donc un rôle important dans ce processus. Ces aspects de l'apprentissage de l'écriture constituent des orientations possibles pour les futures recherches dans ce domaine.

Références

- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p.1-30). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Tracy, B., Reid, R. et Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 105 (5), 323-331.
- Yarrow, F. et Topping, K.J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 7 (1), 261-282.

Référence des auteurs

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

Chercheuse responsable :

Marie-France Morin
Professeure-chercheuse à l'Université de Sherbrooke

Assistantes de recherche :

Pascale Nootens
Anne-Marie Labrecque
Isabelle LeBlanc

Vous pouvez accéder au rapport complet de la recherche à l'adresse suivante :
<http://chairelectureecriture.educ.usherbrooke.ca/index.html>

Ce projet a reçu l'appui du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et s'inscrit dans le cadre du Programme de recherche sur l'écriture (PRE) en 2009-2010.

Éducation,
Loisir et Sport

Québec

