

Référentiel d'intervention en écriture



Le présent document a été réalisé par
le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Coordination et rédaction

Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires
Paule Mercier, directrice

Coordination

Lyse Lapointe

Rédaction

Sylvie Trudeau

Coordination de la production, révision linguistique et édition

Direction des communications

Pour toute information :

Direction des communications
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
1035, rue De La Chevrotière, 28^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 643-7095
Ligne sans frais : 1 866 747-6626

Ce document peut être consulté
sur le site Web du Ministère :

www.education.gouv.qc.ca

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017
ISBN 978-2-550-78266-7 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2017
Code dossier graphique ou Web 13-00011

REMERCIEMENTS

Un précieux travail de collaboration a permis la réalisation de ce référentiel. Nous aimerions remercier les différentes directions qui ont collaboré au comité à l'origine des travaux du référentiel : la Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires et la Direction des services aux communautés culturelles. Nous tenons à remercier M^{me} Lise Ouellet (Direction de la formation générale des jeunes), M^{me} Julie Provencher (Direction de l'évaluation des apprentissages), M^{me} Christine Regalbuto (Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires), ainsi que M^{me} Jolène Lanthier (Commission scolaire de Laval) pour leur précieux apport à nos travaux.

Nous aimerions remercier tout spécialement les chercheurs québécois suivants qui ont contribué à nourrir nos réflexions : M. Daniel Daigle, de l'Université de Montréal, M^{me} Pascale Lefrançois, de l'Université de Montréal et M^{me} Chantal Ouellet, de l'Université du Québec à Montréal. Enfin, merci aux personnes-ressources de soutien et d'expertise pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage qui ont alimenté les réflexions et permis de bonifier le Référentiel, de même qu'à M^{me} Julie Bernier, enseignante à la Commission scolaire des Navigateurs, à ses élèves et aux autres intervenants scolaires qui ont expérimenté la démarche et les outils proposés dans le Référentiel.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	9
Liens entre l'écriture, la lecture et la communication orale	11
Courant actuel du soutien aux élèves qui rencontrent des difficultés	13
Modèle d'intervention à trois niveaux	14
Démarche d'intervention	17
Prise d'information et interprétation	18
Dépistage	18
Suivi des progrès des élèves et régulation de l'enseignement	19
Interprétation de l'information sur les apprentissages des élèves	19
Utilisation de l'information sur les apprentissages des élèves pour améliorer l'enseignement	20
Utilisation par les élèves de l'information sur leurs propres apprentissages	20
Planification de l'intervention	21
Intervention	24
Enseignement efficace de l'écriture	24
Mettre en place des séances fréquentes d'écriture	25
Enseigner explicitement des stratégies cognitives et métacognitives (Graham et Harris, 2003)	25
Équilibrer l'enseignement de l'écriture (Graham et Perin, 2007)	26
Prioriser les situations d'écriture authentiques	26
Optimiser le temps d'enseignement	27
Amener les élèves à réfléchir sur la langue pour mieux la comprendre (Brissaud et Cogis, 2011)	27
Intervention en fonction des sphères en écriture	28
Motivation et engagement dans la tâche	29
Stratégies rédactionnelles	35
Syntaxe et orthographe	50
Communication	60
Acteurs concernés par la communication	60
Moments où il s'avère pertinent de communiquer	61
Communication précise et efficace	62

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1	Exemple d'un modèle pour l'organisation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en classe	67
Annexe 2	Pistes d'ajustement en écriture	68
Annexe 3	Comment réaliser le dépistage en écriture	71
Annexe 3A	Sélection de la tâche d'écriture	71
Annexe 3B	Réalisation de la tâche d'écriture	74
Annexe 3C	Questions sur la motivation et l'engagement des élèves (optionnel)	75
Annexe 3D	Entrevue individuelle (pour certains élèves)	76
Annexe 4	Exemple de grilles d'observation pour réaliser le dépistage en écriture	78
Annexe 5	Analyse des erreurs orthographiques	79
Annexe 6	Paliers des sphères d'intervention en écriture	82
Annexe 7	Portrait de la classe en écriture	86
Annexe 7A	Portrait détaillé de la classe	86
Annexe 7B	Portrait global de la classe	88
Annexe 8	Formation des sous-groupes d'élèves pour l'enseignement intensif	89
Annexe 9	Canevas pour la planification globale de l'enseignement de l'écriture	90
Annexe 10	Questions pour soutenir la planification de l'enseignement intensif	91
Annexe 11	atelier d'écriture	92
Annexe 12	Enseignement de stratégies cognitives et métacognitives de révision	93

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Interrelation entre l'écriture, la lecture et la communication orale (MEQ, 2006) .	11
Figure 2	Modèle d'intervention à trois niveaux	14
Figure 3	Démarche d'intervention en écriture	17
Figure 4	Éléments reconnus par la recherche pour un enseignement efficace de l'écriture.....	24
Figure 5	Sphères d'intervention en écriture	28
Figure 6	Trois types de perception à la source de la motivation des élèves (Viau, 2011).....	30
Figure 7	Stratégies rédactionnelles et cibles d'intervention pour les élèves qui rencontrent des difficultés en écriture.....	35
Figure 8	Principales stratégies de planification utilisées par un bon scripteur (Graham et Perin, 2007)	36
Figure 9	Stratégies à proposer aux élèves pour les amener à mieux planifier.....	38
Figure 10	Exemple d'un enseignement de la planification d'un texte dans un contexte de communauté de scripteurs (adapté de Graham et Perin, 2007).....	39
Figure 11	Révision et correction : quelques distinctions à faire.....	42
Figure 12	Opérations de la révision	43
Figure 13	Interventions pour amener les élèves à mieux réviser.....	44
Figure 14	Interventions pour soutenir la correction à partir de la détection des erreurs orthographiques (adapté de Brissaud et Cogis, 2011)	47
Figure 15	Moyens pour soutenir le travail de correction des élèves	48
Figure 16	Différents types d'erreurs en orthographe (adaptée de Fayol et Jaffré, 2008 et de Daigle et Montésinos-Gelet, 2013).....	55
Figure 17	Suggestions de pistes d'ajustement pour l'écriture.....	68
Figure 18	Exemples de textes courts à écrire.....	71
Figure 19	Exemple d'un questionnement sur la planification de l'écriture d'une lettre	74

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Caractéristiques du modèle d'intervention à trois niveaux appliqué à l'écriture	16
Tableau 2	Précisions sur le dépistage dans le cadre de la démarche d'intervention	19
Tableau 3	Quelques caractéristiques des planifications globale et détaillée dans le cadre de la démarche d'intervention	23
Tableau 4	Perception de soi et motivation à l'égard de l'écriture selon le sexe des élèves, 2010 (MELS, 2012a).	29
Tableau 5	Questions pour soutenir les enseignants dans le choix de tâches d'écriture visant à susciter l'intérêt des élèves	31
Tableau 6	Interventions pour amener les élèves à se sentir compétents pour réaliser les tâches d'écriture proposées	33
Tableau 7	Interventions pour aider les élèves à développer leur sentiment de contrôle	34
Tableau 8	Rétroaction offerte par un pair lors de la révision : rôle de chaque élève (MacArthur, 2007)	45
Tableau 9	Exemples d'une séquence d'enseignement de la syntaxe au début d'une séance d'écriture	52
Tableau 10	Activités de réflexion orthographique.....	57
Tableau 11	Enseignement explicite de stratégies	59
Tableau 12	Modèle d'enseignement de la langue et de la littératie (Pinnel et Fountas, 2001)	67
Tableau 13	Pistes d'ajustement pour donner accès aux apprentissages en écriture.....	69
Tableau 14	Exemples de questionnement pour le choix d'une tâche visant l'écriture d'une lettre.....	72
Tableau 15	Exemple de questions sur la motivation de l'élève et sur son engagement dans les tâches d'écriture (Conseil des ministres de l'Éducation, 2002)	75
Tableau 16	Suggestions de questions pour l'entrevue individuelle en écriture	76
Tableau 17	Grille d'observation des indicateurs associés aux stratégies rédactionnelles ...	78
Tableau 18	Grille d'observation des indicateurs associés à la syntaxe et à l'orthographe....	79
Tableau 19	Exemple d'une grille d'analyse d'erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale remplie	80
Tableau 20	Grille d'analyse d'erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale	80
Tableau 21	Grille d'analyse d'erreurs d'orthographe d'usage	81
Tableau 22	Grille d'analyse d'erreurs d'orthographe grammaticale	81
Tableau 23	Précisions sur la nature et l'utilité des paliers des sphères d'intervention	82
Tableau 24	Paliers de la sphère d'intervention <i>stratégies rédactionnelles</i>	83
Tableau 25	Paliers de la sphère d'intervention <i>syntaxe et orthographe</i>	84
Tableau 26	Paliers de la sphère d'intervention <i>motivation et engagement dans les tâches d'écriture</i>	85
Tableau 27	Exemple d'un portrait détaillé de la classe en fonction des sphères d'intervention	87
Tableau 28	Exemple d'un portrait global de la classe en fonction des sphères d'intervention	88
Tableau 29	Canevas pour la planification globale de l'enseignement de l'écriture	90
Tableau 30	Planification de l'enseignement intensif de l'écriture.....	90
Tableau 31	Canevas pour la planification de l'enseignement intensif de l'écriture.....	90
Tableau 32	Déroulement d'un atelier d'écriture (Adapté de Saint-Laurent, 2008)	92

INTRODUCTION

En 2012, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) publiait le *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Un nouveau volet, celui de l'écriture, s'y ajoute maintenant. Celui-ci s'inscrit dans la continuité du référentiel en lecture. Il s'appuie sur la même démarche et propose des interventions reconnues efficaces par la recherche pour soutenir le développement de la compétence à écrire de tous les élèves, notamment ceux à risque de rencontrer des difficultés ou qui en rencontrent déjà, peu importe la cause de ces difficultés. Tout comme pour la lecture, la mise en œuvre du *Référentiel en écriture* suppose une implication active des intervenants scolaires et des gestionnaires. Plusieurs éléments du volet *Accompagnement des intervenants scolaires et des gestionnaires* du référentiel en lecture peuvent être utilisés pour implanter la démarche en écriture.

Au cours des dernières années, un nombre croissant de chercheurs, en particulier des québécois, se sont intéressés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture au primaire et au secondaire. Ces recherches ont permis de mieux connaître le fonctionnement de la langue écrite de même que les interventions pour favoriser le développement de la compétence à écrire des élèves.

Comme le soulignent Chartrand, Blaser et Gagnon (2006), écrire ne sert pas uniquement à communiquer de l'information, mais aussi à penser, et la façon de penser ou d'écrire n'est pas la même dans les différentes disciplines. Ainsi, un élève n'écrira pas de la même manière un rapport d'expérience scientifique, un résumé en histoire ou un conte fantastique. Le développement de la capacité à produire ces genres de texte ne peut donc être de la seule responsabilité des enseignants de français au secondaire.

Ce référentiel en écriture mise sur les interventions reconnues comme étant les plus efficaces pour favoriser la réussite en écriture. Les interventions proposées ne portent cependant pas de façon spécifique sur les genres de texte propres aux différentes disciplines, mais concernent la compétence à écrire de façon générale.

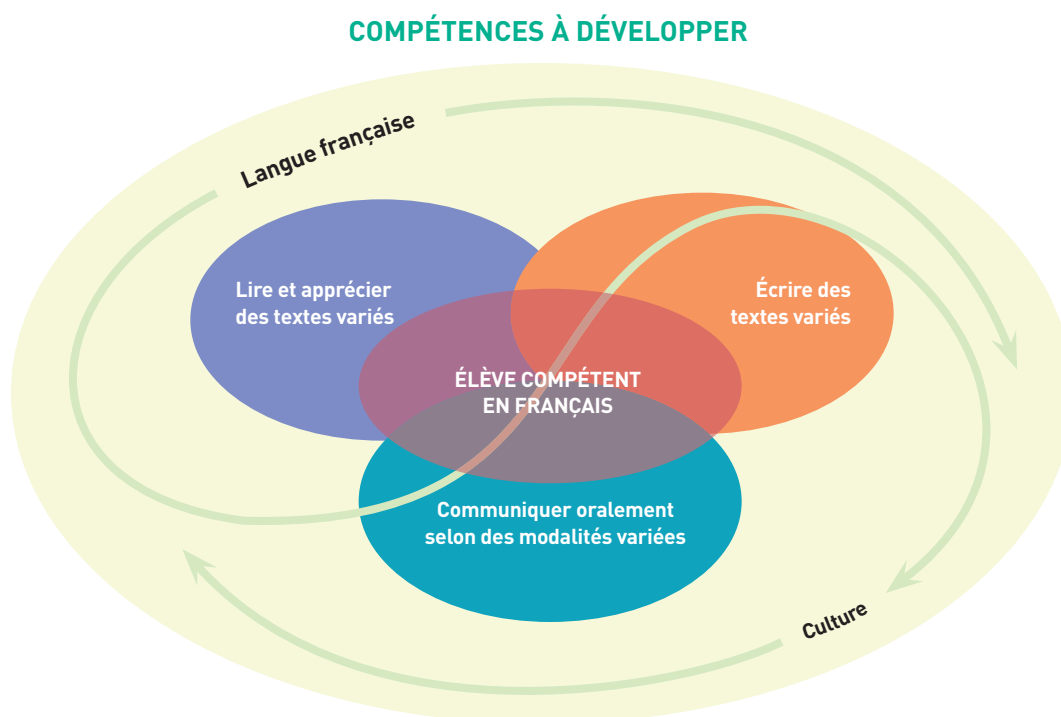
Avec l'évolution de la recherche, d'autres interventions visant l'écriture dans toutes les disciplines viendront s'ajouter à celles proposées dans le présent référentiel et permettront de soutenir encore mieux la réussite des élèves dans ce domaine.

Depuis 2009, le **Programme de recherche sur l'écriture et la lecture**, proposé par le ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture, favorise le développement des connaissances permettant l'amélioration de la compétence à écrire et à lire des élèves québécois.

Liens entre l'écriture, la lecture et la communication orale

Un élève compétent en français sait agir dans une situation donnée en mobilisant et en utilisant efficacement et simultanément un ensemble de ressources liées à la lecture, à l'écriture et à la communication orale. Même si ces trois compétences ont chacune leur spécificité, leur interrelation est omniprésente dans l'enseignement du français, comme le montre la figure 1.

Figure 1 Interrelation entre l'écriture, la lecture et la communication orale (MEQ, 2006)



« Les interactions orales entre élèves contribuent à accroître la compréhension d'un texte, à comparer les interprétations ou à confronter des réactions. Elles occupent également une place importante dans la planification et la rédaction d'un texte écrit ou lorsque vient le moment de le réviser ou de le réécrire à plusieurs élèves à la fois. De plus, les liens entre la lecture et l'écriture suscitent de nombreux transferts qui rendent compte de l'influence de la lecture sur les écrits, que ce soit sur le plan de la structure du récit, du style privilégié ou du vocabulaire retenu » (MEQ, 2006).

Bien qu'il existe des interactions entre la lecture et l'écriture à tous les niveaux d'apprentissage, ces deux compétences ne se développent pas nécessairement au même rythme. Il n'est pas rare de rencontrer des élèves qui parviennent à un niveau de lecture fonctionnelle et qui peuvent, par exemple, utiliser la lecture comme outil d'apprentissage, mais dont

les difficultés en écriture se montrent plus persistantes (Daunay, 2004). La lecture place l'apprenant dans une situation de réception, alors que l'écriture le met en contexte de production, ce qui est beaucoup plus exigeant pour les élèves sur le plan cognitif.

Dans un modèle préliminaire décrivant les éléments communs à la lecture et à l'écriture, Fitzgerald et Shanahan (2000) précisent que, pour les élèves de la 4^e à la 8^e année, le développement des habiletés en lecture et en écriture s'actualise, entre autres, par les connaissances sur le vocabulaire, la syntaxe et les structures textuelles.

En favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans toutes les disciplines, les enseignants peuvent aider les élèves à surmonter leurs difficultés en lecture et en écriture. Cet enseignement peut profiter à un large éventail d'élèves, y compris les apprenants de langue seconde et les élèves ayant des besoins particuliers. Il les aide à lire et à écrire de manière efficace, à réfléchir à des concepts relatifs à la discipline et à les comprendre ainsi qu'à s'engager plus activement dans leurs apprentissages (Klein, 2008).

L'enseignement combiné de la lecture et de l'écriture peut être organisé selon différents modèles : l'annexe 1 en présente un exemple.

Courant actuel du soutien aux élèves qui rencontrent des difficultés

Le courant actuel du soutien aux élèves qui rencontrent des difficultés est fortement influencé par l'approche de la Réponse à l'intervention (RàI). Cette approche, qui a vu le jour aux États-Unis, vise à contrer le phénomène de l'intervention tardive auprès des élèves qui rencontrent des difficultés (Haager, Klingner et Vaughn, 2007). La RàI a aussi été largement utilisée pour l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement.

Cette approche, d'abord mise en œuvre au primaire, est d'usage plus récent au secondaire. Elle se caractérise par :

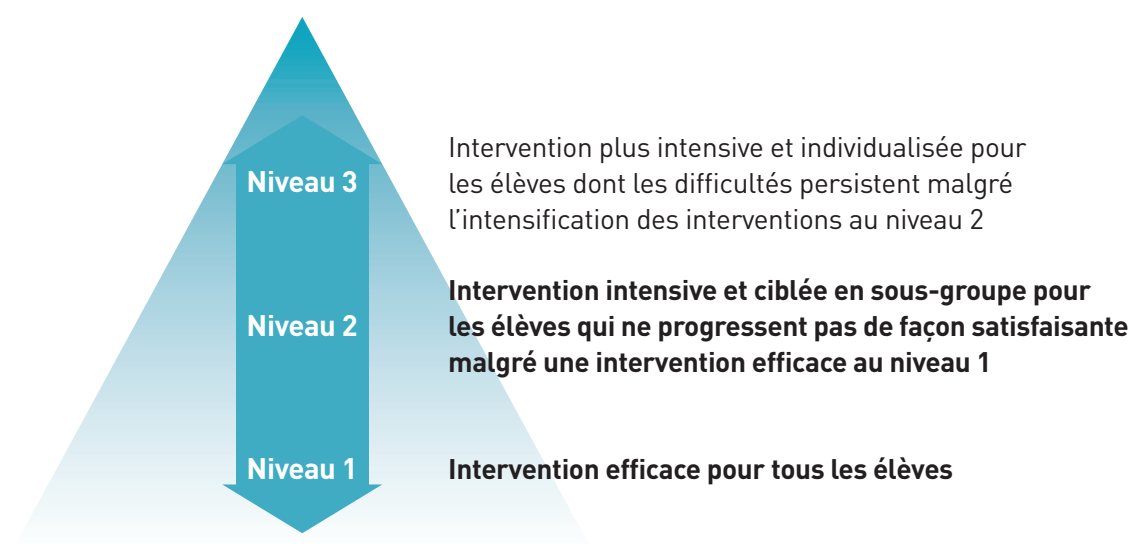
- des interventions s'appuyant sur les données probantes de la recherche ;
- un accent sur la prévention qui se traduit par la mise en place d'un enseignement efficace et de stratégies gagnantes pour tous les élèves ;
- une intervention rapide dès l'apparition des difficultés et une intensification de cette intervention lorsque les difficultés persistent ;
- un suivi constant des interventions réalisées et des progrès des élèves ;
- une approche par résolution de problèmes qui amène à prendre des décisions en collégialité pour répondre aux besoins des élèves : choix des interventions, fréquence de celles-ci et décisions relatives à leur poursuite ou à leur intensification ;
- un modèle d'intervention à plusieurs niveaux qui permet de varier l'intensité de l'intervention.

Modèle d'intervention à trois niveaux

Le modèle d'intervention à trois niveaux est celui qui est le plus souvent cité dans la littérature scientifique – et c'est celui qui est retenu ici, mais il existe également des modèles à deux, à quatre et à cinq niveaux. Ainsi, aux États-Unis, certaines écoles secondaires ont opté pour un système à cinq niveaux.

Le modèle d'intervention à trois niveaux, tel que présenté à la figure 2, préconise des interventions de plus en plus intensives pour répondre aux besoins de tous les élèves. Il s'agit également d'un modèle qui favorise l'organisation des services.

Figure 2 Modèle d'intervention à trois niveaux



L'intervention efficace pour tous les élèves, au niveau 1, prend en compte les connaissances issues de la recherche en éducation. Elle favorise le développement des compétences attendues chez tous les élèves de la classe. Un dépistage est réalisé au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire pour repérer les élèves qui ont besoin de soutien. Des ajustements sont mis en place pour que les élèves qui rencontrent des difficultés puissent participer pleinement aux activités de la classe.

Un suivi des progrès des élèves permet de réguler l'intervention en vue de s'assurer que tous les élèves progressent. On peut s'attendre à ce qu'environ 80 % d'entre eux s'améliorent de façon satisfaisante en écriture lorsque l'intervention à tous les élèves est efficace (Vaughn et Fletcher, 2012). C'est l'enseignant ou l'enseignante qui est responsable de cette intervention.

Les enseignants des différentes disciplines au secondaire ont un rôle à jouer dans l'intervention de niveau 1. Ainsi, chacun doit pouvoir soutenir les élèves dans l'écriture de textes propres à sa discipline. De plus, dans la perspective d'une préoccupation commune de la qualité de la langue écrite, les enseignants de toutes les disciplines devraient inciter leurs élèves à réinvestir les stratégies d'écriture utilisées dans les cours de français.

Une intervention intensive et ciblée, au niveau 2, est offerte à un ou à plusieurs sous-groupes d'élèves qui rencontrent des difficultés semblables. Les modalités suivantes peuvent contribuer à intensifier l'intervention :

- **plus de démonstrations et d'explications à l'aide de stratégies d'enseignement différentes de celles qui ont été utilisées pour les interventions en grand groupe, si ces dernières n'ont pas donné de résultats ;**
- **plus d'occasions pour les élèves de mettre en pratique les stratégies enseignées ou d'utiliser leurs connaissances ;**
- **plus de rétroactions correctives proposées ;**
- **plus de participation des élèves par la réduction du rapport élèves enseignant.**

Environ 15 % des élèves nécessitent une intervention plus intensive en sous-groupe, en plus de l'intervention à tous les élèves pour progresser de façon satisfaisante. L'intervention auprès de quelques élèves qui présentent des besoins semblables est réalisée en collaboration avec l'enseignant ou l'enseignante, l'orthopédagogue ou d'autres intervenants.

Au secondaire, les interventions de niveau 2 sont plus susceptibles de se réaliser dans le cadre du cours de français. Certaines écoles secondaires ont d'ailleurs choisi d'intervenir en fonction de deux niveaux seulement : le niveau 1, où un enseignement basé sur la recherche est donné à tous les élèves, et un second niveau, où il y a une intensification des interventions pour les élèves qui rencontrent des difficultés au niveau 1 ou qui ne progressent pas assez (Reed, Wexler et Vaughn, 2012). Si l'intervention de niveau 2 est offerte à une variété d'élèves, dont ceux qui bénéficieraient davantage d'interventions de niveau 3, une plus grande proportion d'élèves risque de ne pas progresser de façon satisfaisante. Il faut donc voir comment l'organisation scolaire peut être pensée pour offrir des interventions de plus en plus intensives.

L'intervention la plus intensive, au niveau 3, porte spécialement sur les besoins des élèves dont les difficultés persistent malgré une intervention efficace aux deux premiers niveaux. Environ 5 % des élèves nécessitent ce type d'intervention pour progresser de façon satisfaisante. Cette intervention est déterminée à la lumière des résultats obtenus à la suite d'une évaluation orthopédagogique ou d'une évaluation spécifique permettant de comprendre la nature des difficultés de l'élève. Elle relève des spécialistes, en particulier des orthopédagogues.

Le tableau suivant présente différentes caractéristiques du modèle d'intervention à trois niveaux appliqué à l'écriture.

Tableau 1 Caractéristiques du modèle d'intervention à trois niveaux appliqué à l'écriture

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Objectifs	• Développer la compétence à écrire de tous les élèves • Repérer les difficultés dès leur apparition et offrir rapidement une intervention adéquate • Assurer à chacun l'accès aux apprentissages correspondant à ceux enseignés aux élèves de leur âge	• Stimuler le développement de la compétence à écrire des élèves qui rencontrent des difficultés	• Intervenir en fonction des besoins spécifiques de l'élève qui rencontrent des difficultés pour stimuler le développement de sa compétence à écrire
Élèves concernés	• Tous les élèves de la classe	• Les élèves qui rencontrent des difficultés en écriture • Les élèves qui ne progressent pas de façon satisfaisante au niveau 1	• Les élèves qui ont des difficultés persistantes • Les élèves qui ne progressent pas de façon satisfaisante au niveau 2 • Exceptionnellement, un élève peut directement recevoir des interventions de niveau 3, sans passer par le niveau 2.
Enseignement et intervention	• Enseignement s'appuyant sur les sphères d'intervention, avec un accent particulier sur les stratégies rédactionnelles au secondaire • Ajustements¹ pour soutenir l'accomplissement des tâches par les élèves qui ont des besoins particuliers • Gestion de classe qui favorise l'enseignement différencié • Soutien de type étayage	• Sphères d'intervention • Enseignement intensif • Soutien de type étayage²	• Sphères d'intervention • Enseignement dont l'intensité est augmentée par rapport à l'enseignement offert au niveau 2
Modalités de l'intervention	• Enseignement destiné à toute la classe, en groupe, en sous-groupe ou individuellement • Regroupements variés d'élèves en fonction des intentions pédagogiques et du soutien à leur apporter (le matériel, les activités et les leçons peuvent être différents pour certains élèves, au besoin) (Brozo, 2011) • Durée de 90 minutes par jour (pour tous les aspects de la langue d'enseignement)	• Sous-groupe d'élèves (de 2 à 5) qui présentent des besoins semblables : les groupes pourraient être plus nombreux au secondaire (de 8 à 12 élèves, selon certains chercheurs). • De 20 à 45 minutes selon l'âge des élèves • De 3 à 5 fois par semaine selon les besoins des élèves • Cycle de 8 à 15 semaines • Des recherches doivent se poursuivre pour déterminer les modalités d'intervention les mieux adaptées au secondaire.	• Sous-groupe d'élèves (de 1 à 3) qui présentent des besoins semblables • De 20 à 45 minutes selon l'âge des élèves • De 4 à 5 fois par semaine selon les besoins des élèves • Cycle de 8 à 15 semaines • Des recherches doivent se poursuivre pour déterminer les modalités d'intervention les mieux adaptées au secondaire.
Intervenant	• Enseignant titulaire au primaire et de différentes disciplines au secondaire	• En collaboration avec l'enseignant ou l'enseignante, l'orthopédagogue ou d'autres intervenants	• Orthopédagogue ou autre spécialiste
Évaluation	• Dépistage au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire • Évaluation de la réponse à l'intervention par un suivi fréquent des progrès des élèves	• Évaluation de la réponse à l'intervention par un suivi fréquent des progrès des élèves (deux fois par mois)	• Évaluation de la réponse à l'intervention par un suivi fréquent des progrès des élèves (une fois par semaine)

1. Voir l'annexe 2, Pistes d'ajustement en écriture.

2. L'étayage consiste à offrir du soutien à l'élève pour lui permettre de réaliser un apprentissage qui se situe légèrement au-dessus de ce qu'il pourrait faire de façon autonome. Ainsi, l'enseignant fournit différents types de soutien, tels que du modelage et des explications supplémentaires ou la réalisation d'une partie de la tâche pour les élèves. L'étayage est toujours suivi d'un « désétayage », c'est-à-dire que le soutien offert à l'élève est retiré graduellement (Falardeau et Gagné, 2012).

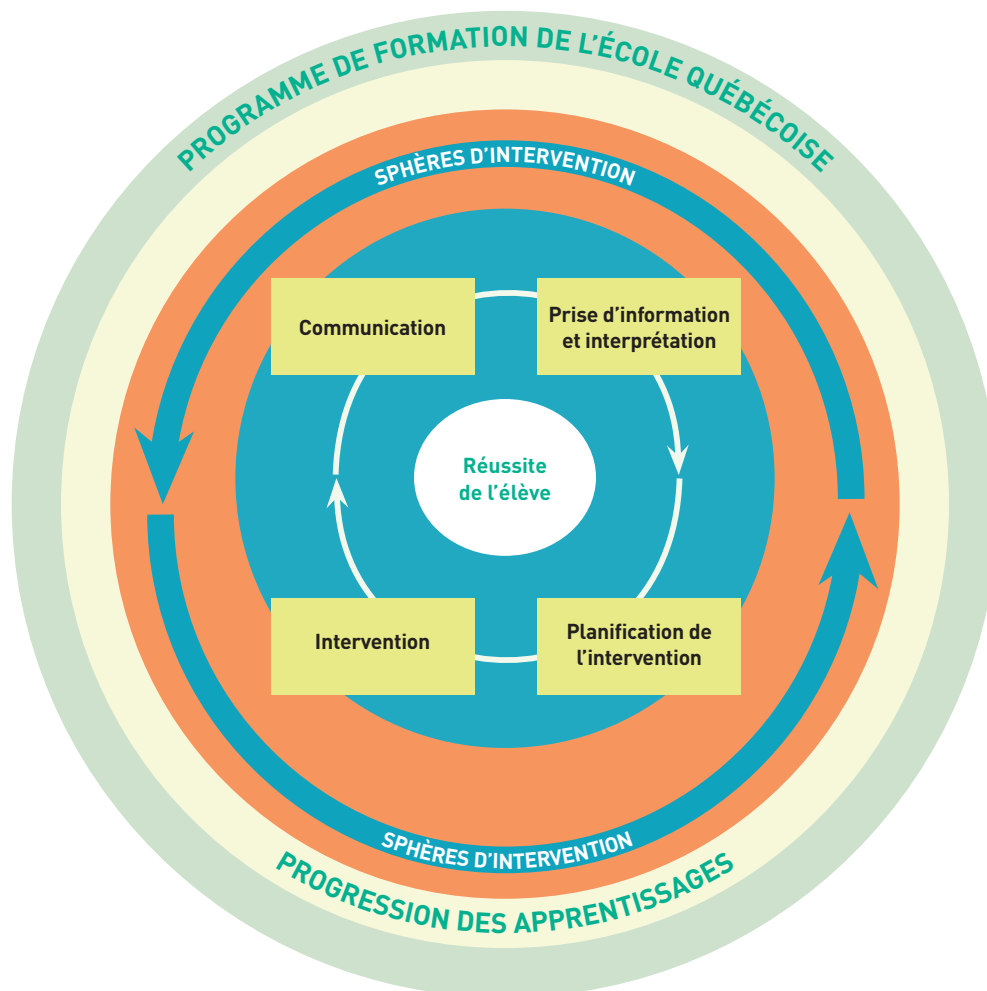
Démarche d'intervention

La démarche d'intervention constitue le cœur du référentiel. Elle comprend les quatre phases suivantes :

- la prise d'information et l'interprétation ;
- la planification de l'intervention ;
- l'intervention ;
- la communication.

Ces phases agissent en synergie en vue de prévenir, chez les élèves, l'apparition des difficultés ou d'éviter qu'elles ne s'aggravent. La démarche porte sur des éléments considérés par la recherche comme étant les plus probants pour soutenir le développement de la compétence à écrire des élèves : les sphères d'intervention. Celles-ci s'inscrivent dans les orientations du programme de français et de la progression des apprentissages. La figure suivante présente les différents éléments associés à la démarche d'intervention proposée dans le Référentiel d'intervention en écriture.

Figure 3 Démarche d'intervention en écriture



Prise d'information et interprétation

Cette phase consiste à recueillir de l'information sur les apprentissages des élèves afin d'évaluer leurs besoins et leur progrès. Elle vise également à donner un sens aux données recueillies en les interprétant. Elle contribue à la prise de décisions pédagogiques qui répondent aux besoins de tous les élèves de la classe, notamment ceux qui rencontrent des difficultés.

Au cours de la démarche, la prise d'information et l'interprétation permettent :

- le dépistage des difficultés en écriture ;
- le suivi des progrès des élèves et la régulation de l'enseignement.

Dépistage

Pour le dépistage en écriture, il est suggéré de recueillir de l'information à propos de deux sphères d'intervention :

- les stratégies rédactionnelles ;
- la syntaxe et l'orthographe.

Bien que la recherche distingue trois sphères pour l'intervention en écriture auprès des élèves, il n'est pas nécessaire d'observer chacune d'elles lors du dépistage : il s'agit **d'aller chercher rapidement le maximum d'information sur celles qui permettent de déceler plus efficacement la présence de difficultés**. Néanmoins, des propositions sont faites plus loin dans le référentiel pour recueillir de l'information sur la motivation des élèves, troisième sphère d'intervention en écriture.

Trois fois dans l'année, les intervenants scolaires sont invités à réaliser un dépistage¹ des difficultés en écriture. De façon générale, c'est l'enseignant ou l'enseignante qui recueille l'information et l'interprète. Il ou elle peut ainsi dresser le portrait de la classe en écriture² et former des sous-groupes d'élèves qui présentent des besoins semblables pour l'enseignement intensif. Cependant, les intervenants des services complémentaires peuvent le soutenir de diverses façons.

Il est suggéré de réaliser un dépistage au début de l'année, au milieu de l'année et à la fin de l'année. Lors du deuxième et du troisième dépistage, l'enseignant ou l'enseignante peut cibler tous les élèves ou seulement ceux qui présentent des difficultés en écriture.

Au secondaire, le dépistage pourrait se faire deux fois par année : au début de l'année pour l'ensemble des élèves et au milieu de l'année pour certains élèves au sujet desquels on s'interroge.

1. Voir l'annexe 3, *Comment réaliser le dépistage en écriture*

2. Voir l'annexe 7, *Portrait de la classe en écriture*.

Le tableau qui suit présente quelques éléments sur le dépistage au cours de la démarche d'intervention.

Tableau 2 Informations sur le dépistage dans le cadre de la démarche d'intervention

Dépistage	
Objectifs	• Offrir un enseignement qui répond aux besoins des élèves • Repérer les élèves qui ont besoin de soutien pour développer leur compétence à écrire • Dresser le portrait de la classe en écriture à l'aide des paliers des sphères d'intervention • Former des sous-groupes d'élèves ayant des besoins semblables³ • Planifier un soutien adéquat pour que tous les élèves progressent de façon satisfaisante
Éléments évalués	• Des éléments précis des sphères d'intervention <i>stratégies rédactionnelles</i> et <i>syntaxe et orthographe</i>
Tâche utilisée	• Une activité de rédaction comparable à celle habituellement utilisée pour l'enseignement aux élèves de ce niveau scolaire
Intervenants	• L'enseignant ou l'enseignante • Collaboration possible d'autres intervenants scolaires

Suivi des progrès des élèves et régulation de l'enseignement

Utiliser l'information sur les apprentissages des élèves constitue une façon logique de suivre leurs progrès et de réguler l'enseignement. Il est d'ailleurs suggéré de se servir de cette information dans une perspective d'amélioration continue de l'enseignement. L'information pertinente pour ce faire provient de sources variées et sert à établir des cibles, à prendre des décisions pédagogiques et à utiliser judicieusement le temps d'enseignement.

À tout moment, au cours des activités d'apprentissage, l'enseignant ou l'enseignante, d'autres intervenants ou l'élève lui-même peuvent recueillir de l'information pertinente sur les apprentissages réalisés.

Interprétation de l'information sur les apprentissages des élèves

L'enseignant ou l'enseignante interprète l'information sur les apprentissages en la comparant aux intentions pédagogiques poursuivies et au contenu du Programme de formation de l'école québécoise. L'interprétation peut être faite à partir de l'information sur les apprentissages de tous les élèves, comme lorsque l'enseignant ou l'enseignante dresse le portrait de la classe en écriture. À ce moment, ce sont les forces et les difficultés du groupe qui sont soulevées. Si l'interprétation est faite pour chaque élève, alors ce sont les forces et les difficultés d'un élève en particulier qui sont interprétées.

L'interprétation de l'information permet également aux enseignants de proposer des ajustements⁴ pour que l'élève en difficulté puisse réaliser les activités d'apprentissage proposées en classe.

3. Voir l'annexe 8, Formation des sous-groupes d'élèves pour l'enseignement intensif.

4. Voir l'annexe 2, Pistes d'ajustement en écriture.

Il est recommandé d'interpréter l'information sur les apprentissages en collaboration avec d'autres intervenants, ce qui favorise l'utilisation de pratiques pédagogiques et d'évaluation communes, le développement d'attentes semblables de même qu'une compréhension partagée des besoins des élèves de la classe. Les intervenants scolaires peuvent ainsi prévoir des modalités de soutien pour l'ensemble des élèves.

Utilisation de l'information sur les apprentissages des élèves pour améliorer l'enseignement

À la suite de l'interprétation de l'information recueillie, l'enseignant ou l'enseignante émet des hypothèses quant aux façons de soutenir la progression des élèves et les expérimente. Il ou elle peut ainsi apporter les changements nécessaires à son enseignement. Voici quelques exemples :

- accorder plus de temps d'enseignement aux apprentissages qui posent davantage problème aux élèves ;
- réorganiser la séquence d'enseignement en vue de consolider des apprentissages non maîtrisés ;
- repérer les élèves qui ont besoin d'interventions additionnelles (former ou reformer les sous-groupes d'élèves) ;
- enseigner de façon différente pour les apprentissages plus complexes, en donnant la priorité aux pratiques les plus efficaces.

Utilisation par les élèves de l'information sur leurs propres apprentissages

Le suivi des progrès des élèves leur est utile pour mieux se connaître comme apprenants, c'est-à-dire pour avoir une perception juste de leurs forces et de leurs difficultés. Ils peuvent également utiliser cette information pour se fixer des buts d'apprentissage.

Pour que les élèves utilisent efficacement l'information sur leurs apprentissages, l'enseignant ou l'enseignante peut :

Expliquer ses attentes envers eux. L'enseignant ou l'enseignante explique clairement aux élèves les attentes relatives à chaque situation d'apprentissage et d'évaluation. Lorsque les élèves connaissent ces attentes, ils peuvent plus facilement évaluer leur rendement. Ils développent ainsi une perception plus juste non seulement de leur progression, mais aussi de leurs forces et de leurs difficultés et peuvent alors contribuer activement à trouver des moyens pour s'améliorer. Ils deviennent ainsi plus actifs.

Fournir une rétroaction précise et constructive. La rétroaction de l'enseignant ou de l'enseignante joue un rôle important pour soutenir les élèves dans l'utilisation de l'information sur leurs apprentissages. Pour qu'ils puissent s'améliorer, cette information doit être concrète et accompagnée de suggestions. Ces suggestions peuvent prendre la forme d'explications, d'exemples, de pistes pour de la pratique additionnelle, etc. Des effets bénéfiques d'une telle rétroaction sont observés : augmentation du sentiment de compétence et de la motivation des élèves, et amélioration du rendement scolaire.

Planification de l'intervention

La planification de l'intervention s'avère essentielle pour soutenir la progression de tous les élèves, particulièrement de ceux qui rencontrent des difficultés (Saint-Laurent, 2008).

En effet, il est nécessaire de bien planifier l'intervention pour éviter les écueils suivants :

- la surévaluation ou la sous-évaluation de certains aspects de la compétence ;
- des lacunes ou des redondances dans la couverture du contenu de formation ;
- des possibilités de différenciation et de régulation limitées ;
- la difficulté à porter un jugement sur le développement des compétences ;
- l'absence de pièces justificatives pour soutenir le jugement ;
- des possibilités réduites dans la planification d'exigences croissantes en vue d'une graduation des apprentissages, ou la présence d'exigences différentes pour un même élève selon l'enseignant ou l'enseignante.

Une bonne planification permet d'anticiper les obstacles et les difficultés que les élèves pourraient rencontrer lors de la réalisation des tâches et de prévoir les modalités pour y remédier. À l'intérieur de la démarche d'intervention en écriture, la planification de l'intervention se réalise en deux temps : **d'abord, la planification de l'enseignement pour tous les élèves⁵, puis la planification de l'enseignement intensif⁶ pour les élèves qui rencontrent des difficultés.** Chaque fois, une planification globale, suivie d'une planification détaillée, est effectuée.

La planification de l'intervention constitue une façon d'optimiser le temps d'enseignement parce qu'elle permet de s'assurer que toutes les activités d'apprentissage sont pertinentes, c'est-à-dire qu'elles favorisent réellement le développement de la compétence à écrire chez tous les élèves. Les intentions pédagogiques poursuivies sont d'abord formulées en ce qui a trait aux apprentissages à réaliser, puis les activités et les tâches qui permettent de réaliser les apprentissages sont déterminées.

La planification globale de l'enseignement offre aux intervenants scolaires une vision d'ensemble des apprentissages à réaliser parce qu'ils doivent répartir ces derniers au cours du cycle, de l'année scolaire, des différentes étapes ou d'un cycle d'enseignement intensif. Un équilibre, une séquence logique et une progression dans le développement des compétences sont alors précisés.

La planification détaillée permet aux intervenants scolaires de prévoir la mise en œuvre des activités d'apprentissage et d'en déterminer les modalités liées au temps, au matériel, au lieu, au type de regroupement d'élèves, etc.

5. Voir l'annexe 9, *Canevas pour la planification globale de l'enseignement de l'écriture*.

6. Voir l'annexe 10, *Questions pour soutenir la planification de l'enseignement intensif*.

En plus des apprentissages à réaliser, les enseignants doivent prendre en considération de nombreuses connaissances au moment d'élaborer la planification de l'intervention. Il y a non seulement les **connaissances** quant aux forces et aux difficultés des élèves de la classe, mais aussi celles **sur les pratiques pédagogiques efficaces** pour enseigner l'écriture. De manière plus générale, il y a également les connaissances sur le développement des élèves sur le développement de la compétence à écrire, etc.

L'exercice de planification permet de s'assurer que des liens sont établis entre l'enseignement aux niveaux 1 et 2 du modèle d'intervention. En effet, l'enseignement intensif qui s'adresse à un sous-groupe d'élèves présente des similitudes avec celui donné à l'ensemble des élèves. Les objets d'apprentissage liés aux sphères d'intervention sont souvent les mêmes aux niveaux 1 et 2. Ce qui change, c'est le contexte de l'enseignement.

Par exemple :

- l'enseignant ou l'enseignante introduit graduellement certains apprentissages plus spécifiques liés aux sphères d'intervention en fonction de besoins semblables identifiés chez les élèves ;
- l'enseignant ou l'enseignante fait de nouvelles démonstrations et donne de nouveaux exemples ;
- les élèves ont plus d'occasions pour s'exercer tout en recevant de fréquentes rétroactions ;
- les élèves s'exercent à partir d'une situation d'écriture différente.

Le tableau suivant présente quelques caractéristiques des planifications globale et détaillée à l'intérieur de la démarche d'intervention.

Tableau 3 Quelques caractéristiques des planifications globale et détaillée dans le cadre de la démarche d'intervention

	Planification globale	Planification détaillée
Sur quoi s'appuie la planification ?¹⁰	Au niveau 1 Programme de français pour les enseignants de français Programmes liés aux autres disciplines Sphères d'intervention Au niveau 2 Sphères d'intervention	
Quels renseignements y trouve-t-on ?	• Continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) • Types de traces choisies qui deviendront des pièces justificatives pour l'évaluation et la communication • Outils de consignation (grilles d'observation, questionnaires d'entrevue, dossier anecdotique, journal de bord, etc.) qui seront utilisés	• Déroulement de chacune des SAE choisies lors de la planification globale • Activités, matériel nécessaire, durée, transitions, etc. • Ajustements proposés aux élèves qui rencontrent des difficultés
Qui doit l'élaborer ?	• L'enseignant ou l'enseignante • Au niveau 1, collaboration avec les autres enseignants du cycle • Au niveau 2, collaboration avec d'autres intervenants	• Les intervenants qui la mettront en œuvre
Quand doit-on l'élaborer ?	• Au niveau 1, dès la rentrée scolaire • Au niveau 2, après le dépistage • Aux niveaux 1 et 2, révision fréquente pour prendre en compte les besoins des élèves	• Quelques jours avant sa mise en œuvre pour considérer toute nouvelle information relative aux progrès des élèves • Révision en fonction des changements apportés à la planification globale
Comment doit-on procéder ?	• Établir la séquence des apprentissages pour favoriser la progression des élèves du groupe-classe • Nommer les intentions pédagogiques générales poursuivies • Déterminer les exigences de réussite de chacune des activités d'apprentissage • Prévoir des ajustements¹¹ pour que les élèves qui rencontrent des difficultés puissent participer aux activités proposées à l'ensemble de la classe et pour qu'ils développent leur compétence • Prévoir les types de traces dont l'intervenant aura besoin à titre de pièces justificatives et les outils de consignation qui permettront de construire le jugement pour rendre compte du développement de la compétence à écrire des élèves	• Préciser ce que l'intervenant et les élèves feront lors de chaque situation d'apprentissage • Nommer les intentions pédagogiques spécifiques poursuivies • Déterminer les exigences de réussite des différentes parties des activités d'apprentissage • Préciser les amorces, les questions à poser, les analogies, les exemples et les contre-exemples, etc. • Anticiper les réponses incomplètes, erronées ou incorrectes des élèves et prévoir des pistes de dialogue pédagogique • Détailler les ajustements qui seront proposés aux élèves • Prévoir la durée des activités, le matériel requis, les transitions, etc.

7. Les choix arrêtés lors de la planification sont guidés par le dépistage.

11. Voir l'annexe 2, Pistes d'ajustement en écriture.

Intervention

L'intervention pour soutenir l'apprentissage en écriture des élèves et pour prévenir l'apparition ou l'aggravation des difficultés suppose la mise en place de conditions propices à l'apprentissage dans la classe tout entière, et ce, dans toutes les disciplines. Ce sont ces conditions qui permettent d'assurer un enseignement efficace. Cette intervention se réalise, particulièrement en classe de français, en fonction de sphères reconnues par la recherche comme étant les éléments les plus porteurs pour soutenir les progrès en écriture des élèves.

Enseignement efficace de l'écriture

L'enseignement efficace de l'écriture repose sur des éléments reconnus par la recherche. La figure 4 présente les principaux éléments.

Figure 4 Éléments reconnus par la recherche pour un enseignement efficace de l'écriture



Mettre en place des séances fréquentes d'écriture

L'élève a besoin d'un enseignement efficace de l'écriture et d'un entraînement régulier pour développer sa compétence à écrire. En ce sens, l'écriture de textes courts est indispensable. Pour ce faire, l'enseignant ou l'enseignante doit fréquemment proposer aux élèves de rédiger des textes pouvant être produits et traités rapidement (MEQ, 2006). Ces textes favorisent le travail sur un nombre restreint d'éléments d'apprentissage, par exemple la pertinence des idées.

L'atelier d'écriture constitue un bon moyen d'enseigner l'écriture et de réaliser cet entraînement, tant pour les élèves ordinaires que pour ceux qui rencontrent des difficultés (Saint-Laurent, 2008)⁹. Les écrits intermédiaires, le journal d'écriture ou encore l'écriture à relais sont d'autres exemples.

Enfin, dans la perspective d'écrire régulièrement, les activités d'écriture doivent faire partie des préoccupations des enseignants de toutes les disciplines, et pas uniquement de ceux de français. Ainsi, il est tout aussi valable de travailler la pertinence des idées dans un rapport de laboratoire en sciences que dans la justification de résultats en mathématiques.

Enseigner explicitement des stratégies cognitives et métacognitives (Graham et Harris, 2003)

L'enseignement explicite permet aux élèves d'augmenter leur répertoire de stratégies cognitives (le « comment faire ») et métacognitives (la gestion de l'utilisation des stratégies cognitives, le processus d'apprentissage et la réalisation de la tâche). Les élèves qui utilisent des stratégies sont des apprenants plus efficaces et autonomes. Or, ceux qui rencontrent des difficultés ont souvent peu de stratégies.

Des études ont montré qu'un enseignement efficace consiste à enseigner explicitement des stratégies cognitives et métacognitives aux élèves et que cet enseignement explicite est profitable à tous, particulièrement à ceux qui rencontrent des difficultés. Par exemple, Graham et Perin (2007) ont observé un effet bénéfique marqué chez les élèves ayant reçu un enseignement explicite des stratégies de planification, de révision et de correction des productions écrites.

Rupley, Blair et Nichols (2009) affirment que, dans cette approche, l'apprentissage se fait au moyen d'interactions signifiantes et que l'enseignant ou l'enseignante :

- maîtrise le processus d'apprentissage ;
- sert de guide ou de facilitateur ;
- établit des liens entre le nouvel apprentissage et les précédents ;
- explique clairement l'utilité et l'importance de l'apprentissage ;
- effectue le modelage ou la démonstration en exprimant à voix haute ses réflexions, les processus et les stratégies utilisées afin que les élèves y aient accès ;
- propose une variété de contextes pour la pratique ;
- emploie des modes variés de regroupement d'élèves.

L'enseignant ou l'enseignante intervient non seulement auprès des élèves pour soutenir le développement de leurs connaissances en écriture, mais doit aussi favoriser leur apprentissage de stratégies cognitives et métacognitives qu'ils peuvent utiliser lorsqu'ils écrivent.

9. Voir l'annexe 11, *Atelier d'écriture*.

Équilibrer l'enseignement de l'écriture (Graham et Perin, 2007)

L'enseignant ou l'enseignante doit adopter une approche équilibrée dans l'enseignement de l'écriture en assurant une harmonie entre l'enseignement des connaissances et des stratégies en écriture, par exemple, ou encore entre le travail individuel et collaboratif (Routman, 2010).

L'enseignement de l'écriture est souvent rattaché à l'enseignement de connaissances orthographiques au détriment de l'enseignement de stratégies, telles que les stratégies rédactionnelles. Dans une perspective de maximiser les apprentissages des élèves, l'équilibre entre l'enseignement des stratégies d'écriture et l'enseignement des connaissances doit prévaloir (Musset, 2011).

De la même façon, même si l'écriture semble associée à un acte solitaire, les enseignants doivent favoriser l'écriture collaborative – forme d'écriture collective où plusieurs personnes rédigent un texte en collaboration – tout autant que l'écriture individuelle. Cela peut se faire de différentes manières, par exemple en utilisant divers médias, en variant le nombre de scripteurs ou encore le type de projets (coconstruction d'un savoir, création d'un livre, etc.).

Les chercheurs ont largement fait ressortir **l'importance des interactions entre les élèves dans les activités d'écriture** : les apprentissages des élèves sont favorisés par la **réflexion** et la **confrontation avec les pairs** (Morin, et collab., 2009). La façon de faire ce travail doit être enseignée aux élèves. Il y a aussi lieu de porter une attention particulière à l'encadrement du travail avec les pairs chez les adolescents. En effet, ceux-ci sont très influencés par ce que pensent les autres élèves, d'où la nécessité de favoriser des interventions qui sont valorisées par les pairs et qui n'amèneront pas ceux-ci à ridiculiser les élèves en difficulté.

Prioriser les situations d'écriture authentiques

La recherche fait ressortir l'importance de mettre en œuvre diverses conditions d'enseignement pour permettre aux élèves de vivre des démarches d'écriture authentiques. Les élèves peuvent ainsi mobiliser leurs connaissances dans des situations d'écriture propres aux différents genres de texte :

- qui offrent un vaste éventail de possibilités d'écriture avec une intention précise pour leur permettre de développer leur compétence dans différents genres de texte ;
- ayant un destinataire réel ; le fait d'avoir un destinataire stimule, chez le scripteur, le désir d'être compris et l'incite à présenter un texte de meilleure qualité ;
- où l'élève estime qu'il a la capacité d'accomplir avec succès la tâche d'écriture proposée.

Le programme de français précise que l'élève doit se trouver dans des situations significatives, diversifiées et de complexité variable pour développer ses compétences en écriture (MEQ, 2006). De nombreux exemples de familles de situations sont proposés dans le programme de français du secondaire pour baliser une variété de situations authentiques. De même, les différents types de textes exigés dans les autres disciplines constituent en soi des situations significatives, diversifiées et de complexité variable.

Optimiser le temps d'enseignement

La recherche a démontré que l'augmentation du temps d'enseignement de qualité entraîne l'amélioration du rendement des élèves (Rupley, Blair et Nichols, 2009). Le temps d'enseignement de qualité correspond aux moments où les élèves sont réellement engagés dans les activités d'apprentissage. Pour optimiser le temps, Ouellet, Wagner et Boily (2013) proposent que l'enseignant ou l'enseignante enseigne moins de notions, mais qu'il le fasse plus en profondeur. Brissaud et Cogis (2011) considèrent que cette façon de faire est plus susceptible de favoriser, chez les élèves, une appropriation permanente des connaissances et des stratégies les plus importantes.

Pour tirer le meilleur parti du temps d'enseignement disponible, les pratiques suivantes sont proposées :

- élaborer une planification rigoureuse de l'enseignement pour s'assurer qu'il répond aux besoins des élèves et que les activités d'apprentissage proposées poursuivent des intentions pédagogiques pertinentes ;
- avoir une organisation de l'enseignement qui favorise l'autonomie des élèves en leur permettant de réaliser des tâches pertinentes sans la présence de l'enseignant ou l'enseignante (ex. : ateliers de travail autonome) ;
- effectuer un suivi fréquent des progrès des élèves pour réguler l'enseignement et offrir rapidement aux élèves qui en ont besoin un enseignement approprié.

Amener les élèves à réfléchir sur la langue pour mieux la comprendre (Brissaud et Cogis, 2011)

Le courant actuel de l'enseignement efficace accorde une grande importance à la réflexion et à la compréhension des élèves relativement aux apprentissages. Ce type d'enseignement a des effets bénéfiques sur le rendement des élèves, leur engagement, leur motivation et leur participation en classe. **L'enseignement de l'écriture doit être réalisé à même des activités de réflexion sur la langue**, telles que des échanges verbaux avec les pairs, plutôt qu'à même des activités exigeant peu de réflexion, telles que la consignation expéditive de renseignements dans une fiche.

Dans une perspective d'enseignement de l'écriture dans toutes les disciplines, l'approche réflexive en écriture s'incarne de différentes manières. Par exemple, il est possible d'amorcer une réflexion et un échange entre pairs en amenant les élèves à dégager les éléments propres à un type de texte ou encore à s'approprier des règles de syntaxe qui permettront de rendre le message plus clair.

Intervention en fonction des sphères en écriture

Les sphères d'intervention en écriture sont des cibles reconnues par la recherche comme étant les éléments les plus porteurs pour soutenir les progrès en écriture. À la suite de la méta-analyse de Graham et Perin (2007) traitant de l'effet de l'enseignement de l'écriture sur l'amélioration de la compétence à écrire de tous les élèves de la 4^e année jusqu'à la fin du secondaire, il a été démontré que l'intervention sur la motivation et l'engagement dans la tâche d'écriture, sur les stratégies rédactionnelles ainsi que sur l'orthographe et la syntaxe conduit à des progrès en écriture chez les élèves. La figure 5 présente les sphères d'intervention en écriture, particulièrement pour ceux qui rencontrent des difficultés.

Figure 5 Sphères d'intervention en écriture



Les sphères d'intervention en écriture sont interdépendantes. Dans une perspective d'équilibre, l'intervention doit porter sur plusieurs d'entre elles simultanément, puisque le travail sur l'une aura des effets sur les autres. Différentes interventions sont proposées dans les sections suivantes en fonction du soutien à offrir au niveau 1 et au niveau 2.

Au niveau 1, tous les élèves de la classe, y compris ceux qui rencontrent des difficultés, bénéficient d'interventions planifiées à la suite du dépistage. Ces interventions sont réalisées en prenant en compte les contenus d'apprentissage prescrits dans le Programme de formation de l'école québécoise et dans la progression des apprentissages, ainsi que différents éléments apportés par la recherche en écriture, dont ceux associés à l'enseignement efficace de l'écrit.

L'intensification de l'intervention, au niveau 2, se réalise en continuité avec ce qui a été fait au niveau 1. Un certain nombre d'élèves ont besoin de plus d'enseignement que celui offert au niveau 1 pour progresser de façon satisfaisante. Il est alors nécessaire de leur offrir un enseignement plus intensif (Vaughn et Fletcher, 2012). Cet enseignement vise à accélérer le développement de leurs apprentissages.

Les enseignants sont invités à intensifier leur enseignement en prenant en compte un certain nombre de paramètres, tels que :

- un enseignement portant sur des sphères reconnues par la recherche ;
- un enseignement à des sous-groupes d'élèves qui présentent des besoins semblables ;
- des interventions fréquentes et s'étendant sur une certaine période de temps ;
- des modelages et de la pratique guidée additionnels ;
- la participation accrue des élèves ;
- la possibilité d'offrir de nombreuses rétroactions.

Motivation et engagement dans la tâche

La motivation des élèves et leur engagement dans la tâche d'écriture s'atténuent au fil de leur scolarisation (MELS, 2012a). Le tableau suivant, tiré de l'analyse des réponses au questionnaire portant sur le rapport à la lecture et à l'écriture rempli par les élèves lors des épreuves ministérielles d'écriture de juin 2010, illustre ce phénomène qui est présent tant chez les filles que chez les garçons.

Motivation
et engagement
dans la tâche

Tableau 4 Perception de soi et motivation à l'égard de l'écriture selon le sexe des élèves, 2010 (MELS, 2012a).

	J'écris bien		J'aime écrire des textes	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Fin du 2 ^e cycle du primaire	66,4 %	83,4 %	62,5 %	80,8 %
Fin du 3 ^e cycle du primaire	61,0 %	82,7 %	51,5 %	78,7 %
Fin du premier cycle du secondaire	53,2 %	72,5 %	46,2 %	70,7 %

Au fil des ans, l'augmentation des exigences des tâches d'écriture dans différentes disciplines nécessite que les élèves fournissent plus d'efforts lorsqu'ils rédigent. En conséquence, un certain nombre d'élèves se montrent moins intéressés et moins persévérants devant une tâche d'écriture. De plus, quelques-uns d'entre eux ont déjà vécu plusieurs échecs, ce qui les amène à douter de leur performance en écriture et a un effet sur leur motivation.

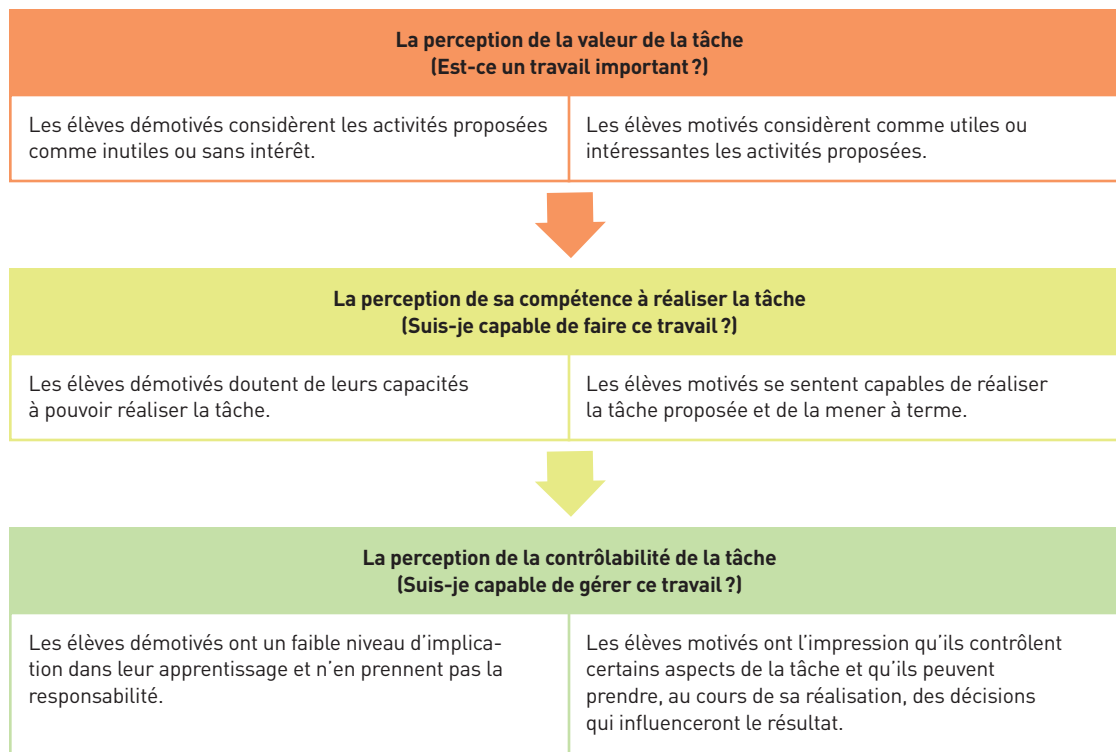
De ces constats émerge le besoin de prévoir des interventions qui visent la motivation.

La motivation à l'école est définie comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement (Viau, 2004). Trois types de perception sont à la source de la motivation de l'élève :

- la perception de la valeur de la tâche ;
- la perception de sa compétence à réaliser la tâche ;
- la perception de la contrôlabilité de la tâche.

Selon le degré de motivation des élèves, ces trois types de perception se reflètent dans différentes attitudes observables chez ces derniers ; la figure suivante en illustre quelques-unes.

Figure 6 Trois types de perception à la source de la motivation des élèves (Viau, 2011)



Ce sont ces perceptions qui incitent les élèves à choisir ou non une activité et à s'y engager cognitivement par l'utilisation systématique et régulière de stratégies d'apprentissage (Viau, 2004). Elles agissent également sur leur persévérance dans l'accomplissement de la tâche pour atteindre le but qu'ils s'étaient fixé.

Perception de la valeur de la tâche d'écriture

Les élèves s'investissent davantage dans un travail s'ils considèrent qu'il vaut la peine d'être fait. La mise en place d'une activité qui représente un défi pour les élèves favorise un désir de maîtriser la matière. Les élèves qui désirent maîtriser le contenu d'apprentissage déploient davantage de stratégies cognitives et s'investissent plus dans la tâche (Guay, 2013). **Les élèves, particulièrement ceux du secondaire, aiment les défis, mais ceux-ci doivent être stimulants et avoir un but précis qui va au-delà du plaisir.** Ainsi, ils jugeront une tâche d'écriture en fonction de son utilité et de l'intérêt qu'elle suscite dans l'atteinte des buts qu'ils poursuivent. Passey et ses collaborateurs (2004) nomment trois éléments qui conditionnent l'intérêt de l'élève :

- **le désir d'apprendre ;**
- **l'objectif de réussir pour recevoir une rétroaction positive ;**
- **la peur d'un renforcement négatif, l'élève s'empêche ainsi de faire la tâche afin d'éviter une rétroaction négative.**

Il est essentiel que les enseignants se préoccupent de la valeur qu'a une activité d'écriture pour les élèves, car c'est cet intérêt qui fera en sorte que ces derniers choisiront de s'engager dans l'activité proposée. Cela est particulièrement vrai pour les élèves qui ont tendance à éviter de s'investir dans le travail d'écriture. Le tableau 5 présente quelques exemples de questions auxquelles les enseignants sont invités à répondre pour déterminer si les tâches d'écriture qu'ils souhaitent proposer aux élèves sont susceptibles d'être stimulantes et de leur donner envie de les réaliser.

Tableau 5 Questions pour soutenir les enseignants dans le choix de tâches d'écriture visant à susciter l'intérêt des élèves

Exemples de questions
Thème et genre du texte :
Qu'est-ce qui fait que mes élèves s'engagent dans une tâche d'écriture ?
Quels genres de textes soulèvent leur intérêt ?
Quels thèmes les stimulent ? Puis-je leur offrir des choix de thème ?
Comment vérifier leur intérêt pour un genre de texte ou un thème ? Par une discussion en groupe ou en sous-groupe, par un questionnaire ?
Quels types de situations sont susceptibles d'inciter les élèves à avoir le souci d'appliquer leurs connaissances ?
Utilité de la tâche :
Ai-je clairement présenté les éléments pertinents pour mes élèves ?
Les élèves savent-ils précisément pourquoi je propose cette tâche d'écriture ?
Est-ce que mes attentes sont claires pour tous les élèves ?
Destinataire :
À quel destinataire le texte s'adresse-t-il ?
Est-ce stimulant pour les élèves d'écrire à ce destinataire ?
Puis-je offrir une autre possibilité ?
Ampleur de la tâche :
La longueur des textes à rédiger varie-t-elle d'une tâche d'écriture à l'autre ?
Est-ce que je privilégie de courtes situations d'écriture ?
Transformation de l'évitement en engagement :
Quels sont les élèves qui cherchent à éviter d'écrire ?
Comment puis-je joindre les élèves qui cherchent à éviter de s'engager dans les tâches d'écriture ? Quel défi réaliste puis-je leur proposer pour qu'ils aient la possibilité de vivre des expériences d'écriture riches, stimulantes et fréquentes ?
Comment les élèves vont-ils évaluer ce qu'ils gagneront à faire cette tâche par opposition à ce qu'il leur en coûtera en effort, en temps, etc. ?
Comment puis-je tenir compte de l'intérêt ou de l'expérience personnelle de chacun tout en respectant certaines obligations ?
Intégration des nouvelles technologies :
Comment intégrer les nouvelles technologies pour que ce soit stimulant pour les élèves ?
Quel projet de production écrite puis-je leur demander de faire à l'ordinateur pour que le résultat soit encore plus intéressant que sur papier et qu'ils puissent en être fiers ?
Quels logiciels peuvent être introduits pour stimuler leur intérêt à améliorer la qualité de leur travail ?
Diffusion de l'écrit :
Quel sera le mode de diffusion de cet écrit ?
À qui cet écrit profitera-t-il ?

Perception de sa compétence à réaliser la tâche d'écriture

La perception qu'ont les élèves de leur compétence à réaliser une tâche, qui découle de leur sentiment d'efficacité personnelle, est une perception de soi par laquelle ils évaluent leurs capacités à accomplir la tâche d'écriture proposée avant de la commencer (Pajares, 2003). Ainsi, avant d'entreprendre un travail d'écriture, les élèves évaluent leurs capacités à accomplir de manière adéquate :

- **une tâche comportant de nombreuses exigences : choix et organisation des idées, choix du vocabulaire, syntaxe, ponctuation, orthographe, grammaire, etc. ;**
- **la gestion, souvent simultanée, de plusieurs stratégies et connaissances.**

La perception qu'ont les élèves de la tâche d'écriture proposée, en rapport avec leur capacité à l'accomplir avec succès, risque d'être favorable si le but est précis et rapproché et s'ils jugent la tâche réalisable. « Pour que les élèves s'engagent dans leurs apprentissages et y investissent de l'énergie, ils doivent sentir qu'ils sont en mesure de réussir la tâche présentée et qu'ils sont compétents » (Guay, 2013, p. 145). Il est établi que le sentiment d'efficacité en écriture est l'un des plus importants indicateurs de la compétence à écrire chez les élèves de la fin du primaire et du début du secondaire. Se sentir efficace pour écrire a généralement un effet sur les succès à l'écrit.

Cependant, Klassen et Welton (2009) rapportent, à la suite de l'analyse de 22 articles explorant le sentiment d'efficacité chez des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, que plus de la moitié d'entre eux concluent que ces élèves démontrent un « suroptimisme » quant à leur habileté à écrire, même s'ils ont de la difficulté dans ce domaine. Ce « suroptimisme » serait dû à une faible capacité à analyser la tâche, à une conscience de soi limitée ainsi qu'à un important manque de stratégies. Il pourrait aussi s'agir d'une façon de protéger leur estime de soi.

Il s'avère important d'amener les élèves qui rencontrent des difficultés en écriture à avoir une meilleure perception de leur compétence à réaliser la tâche en créant un environnement d'apprentissage qui leur permettra de l'accomplir avec succès. Le tableau suivant apporte des suggestions d'intervention pour aider les élèves, notamment ceux qui rencontrent des difficultés, à mieux se connaître et à prendre les moyens adéquats pour réaliser les tâches proposées.

Tableau 6 Interventions pour amener les élèves à se sentir compétents pour réaliser les tâches d'écriture proposées

Exemples d'interventions
Centrer les commentaires sur l'effort déployé en rapport avec la performance livrée et le succès obtenu dans une situation où l'élève est en maîtrise de la tâche ou d'une habileté.
Donner des rétroactions honnêtes, réalistes et précises pour que les élèves puissent développer une perception juste du lien entre la tâche et leurs capacités.
Offrir aux élèves des occasions de vivre des succès en écriture pour répondre à leur besoin de se sentir compétent et ainsi accroître graduellement leur confiance.
Amener les élèves à mieux se connaître par l'utilisation du portfolio d'écriture avec autoévaluation des objectifs personnels qu'ils se sont fixés et des moyens pour les atteindre.
Offrir la possibilité aux élèves de faire des choix. Cette liberté leur permet de réfléchir aux exigences des différentes tâches.
Modeler des façons de faire devant des difficultés.

Perception de la contrôlabilité de la tâche

La perception de la contrôlabilité de la tâche se rapporte au degré de contrôle que les élèves croient pouvoir exercer sur le déroulement de l'activité et son résultat (Viau, 2009). Cette conception a un effet direct sur la persévérance et l'engagement en écriture. La perception de la contrôlabilité de la tâche est en étroite relation avec les capacités métacognitives des élèves, telles que l'autorégulation (Troia, 2009). « Tout au long de son activité d'apprentissage, l'élève autorégule son processus d'apprentissage [...] : il planifie ses stratégies cognitives, contrôle son progrès au fur et à mesure de sa réalisation, l'ajuste au besoin et à la fin, il autoévalue son processus et ses résultats » (Cartier, 2007, p. 136).

Les causes auxquelles les élèves attribuent leurs succès et leurs échecs ont un effet sur la perception de la contrôlabilité de la tâche. Les élèves qui ont une perception à la fois juste et favorable de leur compétence à écrire travaillent et améliorent les textes qu'ils produisent. Ils attribuent leurs succès ou leurs échecs à des facteurs internes tels que l'effort fourni pendant l'activité d'écriture ou encore la mauvaise application d'une règle. Ils savent qu'ils peuvent influencer leurs résultats par la manière dont ils travaillent pendant la réalisation d'une tâche d'écriture. Par contre, certains élèves attribuent leurs difficultés en écriture à des facteurs externes tels que le bruit environnant ou la chance. Ils considèrent qu'ils n'ont pas de contrôle sur ces facteurs, qu'ils ne peuvent donc rien faire pour changer la situation et améliorer leur performance en écriture. D'autres maintiennent, depuis le début de leur primaire, des conceptions fausses qui peuvent expliquer en partie leurs difficultés en écriture. Par exemple, ils pensent que l'inspiration vient par magie ou encore qu'un texte s'écrit d'un seul jet. Ces façons de penser limitent leur capacité à relever des défis réalistes pendant la réalisation de la tâche, à traiter l'information et à faire des liens ; bref, elles freinent leur participation (Viau, 1999).

Pour améliorer la perception qu'ont les élèves de la contrôlabilité des activités d'écriture, il est recommandé de leur enseigner explicitement comment gérer leurs connaissances en fonction de la tâche et des exigences de celle-ci. Les élèves qui rencontrent des difficultés ont besoin de soutien sur ce point. Ils doivent apprendre à évaluer les différentes étapes d'une tâche d'écriture, à les structurer et à être conscients du travail à faire lors de chacune d'elles. Quand les élèves apprennent à développer des stratégies métacognitives, ils réalisent qu'ils ont un pouvoir sur le travail d'écriture à faire. Ils deviennent de meilleurs scripteurs, sont plus motivés et ont plus de succès (Pajares, 2003). L'enseignant ou l'enseignante peut intervenir de différentes manières pour faciliter une perception favorable de la contrôlabilité de la tâche chez les élèves. Le tableau suivant en présente quelques exemples.

Tableau 7 Interventions pour aider les élèves à développer leur sentiment de contrôle

Exemples d'interventions
Enseigner des stratégies permettant de planifier la réalisation de la tâche.
Expliquer comment l'utilisation d'une stratégie d'écriture qui leur a été enseignée contribuera à la réussite du texte.
Anticiper les difficultés qui pourraient survenir pendant la réalisation de la tâche et trouver des solutions avec les élèves.
Encourager les élèves à chercher de l'aide lorsqu'ils ont de la difficulté à se remettre à la tâche.
Proposer des contextes variés pour élargir la perception de contrôle dans différents aspects de l'écriture, tout en établissant des liens avec les apprentissages déjà réalisés dans un contexte donné.
Avoir plus d'un court texte en route à des étapes différentes du processus d'écriture. Lors des ateliers d'écriture, par exemple, l'élève peut travailler un de ces textes selon l'inspiration et les dispositions du moment. Il peut ainsi se sentir plus inspiré par un sujet à un certain moment ou encore se sentir d'attaque pour réviser ou corriger un texte.
Rappeler les réussites des élèves dans la réalisation d'une tâche semblable.
Favoriser le travail collaboratif.

Les interventions en écriture auprès des élèves reposent sur la motivation que peuvent avoir ces jeunes et sur leur engagement dans la tâche. Selon Hayes (1995), la motivation des scripteurs a un effet plus grand sur la qualité de l'écriture que les processus cognitifs qu'ils utilisent. Il importe donc de se soucier de la perception qu'ont les élèves de la valeur de la tâche, de leur compétence à réaliser ce qui est demandé de même que de la contrôlabilité du travail d'écriture.

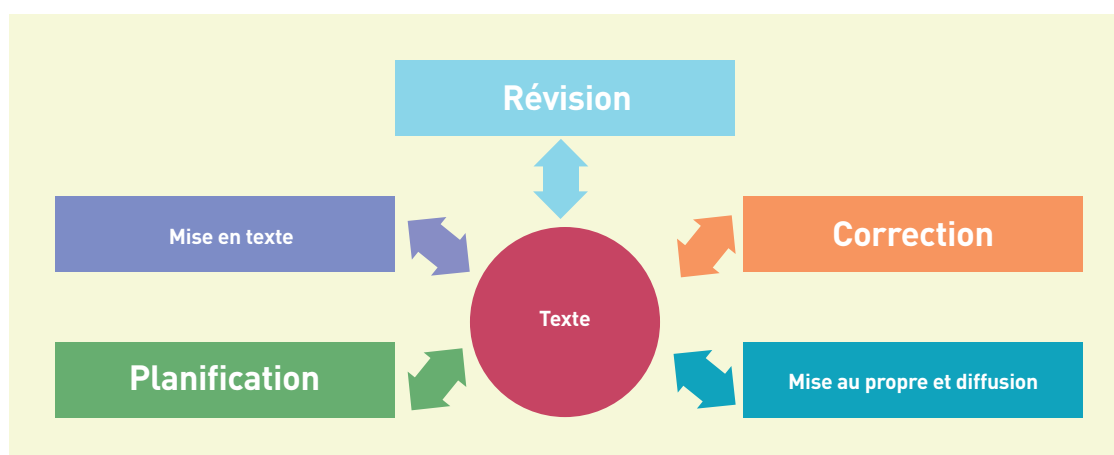
Stratégies rédactionnelles

La recherche en écriture préconise un enseignement de stratégies rédactionnelles, soit la planification, la mise en texte, la révision, la correction, la mise au propre et la diffusion (Graham et Perin, 2007). Lorsque les élèves atteignent un certain niveau d'habileté dans leur compétence à rédiger, on trouve un effet réciproque entre le développement de cette compétence et celui de leur compétence à comprendre des textes. Ainsi, pour les élèves de la 4^e année du primaire et pour les plus âgés, les progrès dans la compétence à rédiger des textes ont un effet sur la compréhension en lecture et vice-versa (De La Paz, 2007).

Stratégies
rédactionnelles

Lorsque les élèves rencontrent des difficultés en écriture, il est recommandé de centrer l'enseignement sur les stratégies rédactionnelles suivantes : la planification, la révision et la correction. Ce sont ces stratégies qui ont l'effet bénéfique le plus marqué pour tous les élèves, y compris ceux qui rencontrent des difficultés (Graham et Perin, 2007). La figure 7 présente l'ensemble des stratégies rédactionnelles tout en faisant ressortir celles qui sont ciblées pour intervenir auprès des élèves qui ont des difficultés en écriture.

Figure 7 Stratégies rédactionnelles et cibles d'intervention pour les élèves qui rencontrent des difficultés en écriture



Les stratégies rédactionnelles sont complexes et itératives : le scripteur peut modifier son plan initial en cours de rédaction, réviser avant d'avoir terminé son premier brouillon ou encore corriger des erreurs lors de lectures critiques (Hayes et Flower, 1980). Ainsi, l'efficacité de l'utilisation d'une stratégie a un effet sur l'efficacité de l'utilisation des autres.

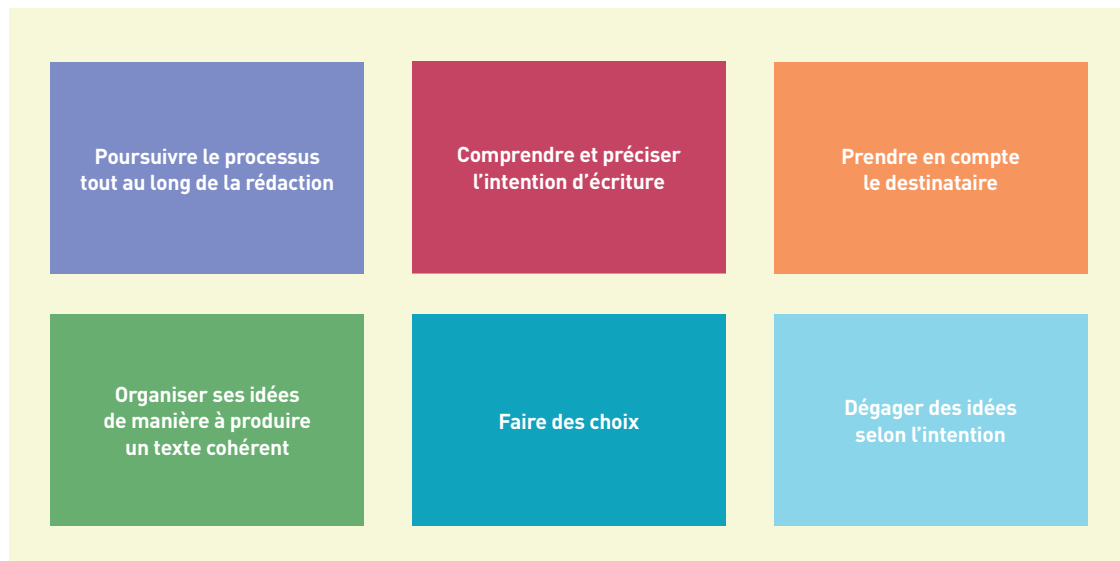
Les élèves ayant besoin d'un soutien en écriture font face à un défi important : ils doivent gérer simultanément plusieurs habiletés de haut niveau nécessaires à la mise en œuvre des différentes stratégies rédactionnelles. Il leur est souvent difficile d'avoir une planification efficace ou encore de s'attarder au sens du message à livrer. Ils ont plutôt tendance à centrer leurs efforts sur la mécanique du texte et sur d'autres aspects : propreté, orthographe,

punctuation, etc. Lors de la révision et de la correction du texte, ces élèves se limitent souvent à l'usage de quelques stratégies. Par contre, si leur enseignant ou enseignante leur a démontré explicitement comment employer une stratégie d'écriture en contexte et fourni des occasions de l'utiliser, ces élèves seront davantage disposés à l'employer, d'où l'intérêt d'enseigner différentes stratégies rédactionnelles (Le Bouthillier, et collab., 2010).

Planification

La planification est un processus par lequel l'élève génère des idées, pour ensuite les ordonner et les structurer dans le but de rédiger un texte (Routman, 2010). L'élève peut procéder **mentalement, à l'aide d'un schéma ou encore par écrit**. Un bon scripteur planifie efficacement son texte en utilisant différentes stratégies telles que celles présentées dans la figure qui suit.

Figure 8 Principales stratégies de planification utilisées par un bon scripteur (Graham et Perin, 2007)



L'élève planifie tout au long du processus de rédaction du texte, c'est-à-dire :

- **avant la rédaction**, pour bien amorcer la tâche d'écriture ; la planification est étroitement liée au genre de texte à rédiger (par exemple, la planification de la rédaction d'un rapport en science et technologie diffère nettement de celle d'un résumé de texte en histoire et éducation à la citoyenneté) et à la façon de fonctionner du scripteur (par exemple, certains auront besoin d'utiliser un mode plus schématique, alors que d'autres seront plus efficaces s'ils font une liste de leurs idées) ;
- **pendant la rédaction**, le scripteur fait des aller-retours réguliers entre sa planification et la rédaction. Les élèves ont besoin de prendre conscience de cette façon de faire pour tenir compte de l'intention qu'ils se sont donnée et du destinataire. Il faut les amener à réfléchir sur ce qu'ils ont planifié et leur apprendre à changer des éléments, au besoin, suivant l'évolution de leur écrit ;

- **après la rédaction**, pour s'assurer d'avoir bien répondu aux exigences de la tâche ; les élèves doivent comprendre que la planification aide même à la révision en rappelant, par exemple, l'orientation générale choisie pour rédiger le texte.

Il faut enseigner explicitement aux élèves, particulièrement à ceux qui ont des difficultés, à planifier pour éviter, par exemple, de produire un texte :

- qui se résume à une suite d'idées approximatives placées de manière aléatoire ;
- où les idées sont déconnectées les unes des autres : par exemple, le scripteur utilise des idées précises tirées d'un texte qu'il a lu sans prendre le risque de les analyser ou de les synthétiser (Strickland, Ganske et Monroe, 2009).

Intervention pour amener les élèves à mieux planifier

Selon Graham et Perin (2007), les meilleures interventions pour amener les élèves à mieux planifier passent par :

1. la création d'un environnement qui supporte la planification ;
2. l'enseignement de stratégies de planification ;
3. l'enseignement de stratégies métacognitives ;
4. le développement de la compréhension du rôle de la planification dans le processus d'écriture.

1. La création d'un environnement qui soutient la planification

L'enseignant ou l'enseignante qui désire créer un environnement qui soutient la planification :

- offre la possibilité aux élèves de faire des choix, par exemple de pouvoir opter pour un outil de planification parmi ceux déjà enseignés en classe, tels qu'un tableau, un graphique ou un logiciel d'organisation d'idées ;
- encourage les élèves à planifier avant la mise en texte ;
- favorise la collaboration et les échanges entre élèves pendant la période de planification ;
- incite les élèves à demander de l'aide pour apprendre comment appliquer les différentes stratégies ;
- appuie et respecte les élèves dans le choix de leurs idées ;
- offre de la rétroaction aux élèves par rapport à leur planification ;
- respecte, pendant la rédaction, l'apport de modifications à la planification initiale, sachant que la planification peut évoluer au fil de l'écriture du texte ;
- propose aux élèves de garder chacun de leurs documents de planification et d'y indiquer, en précisant les raisons, les stratégies de planification qui ont été les plus utiles et les invite à consulter ce dossier lorsqu'ils amorcent un travail de planification.

Enfin, la création d'un environnement qui soutient la planification offre la possibilité d'écrire régulièrement.

2. L'enseignement de stratégies de planification

Les élèves ont besoin de se familiariser avec l'emploi d'une variété de stratégies de planification pour pouvoir utiliser celles qui leur conviennent davantage selon les situations. Par exemple, s'ils doivent démontrer une plus grande prise de conscience du destinataire dans un texte à produire, il faut leur enseigner à prendre en compte le destinataire dès l'étape de la planification. De la même façon, l'apprentissage des caractéristiques des différents genres textuels, par exemple le fait de savoir qu'un texte expliquant une procédure présente le sujet et le contexte de la tâche pour ensuite préciser des conditions pour sa réalisation, facilite la planification de textes variés. La figure 9 propose des stratégies de planification à enseigner aux élèves afin de les soutenir dans le développement de leur compétence à écrire.

Figure 9 Stratégies à proposer aux élèves pour les amener à mieux planifier

- Lire des textes, visionner un film ou écouter une
- émission radiophonique pour recueillir de l'information
- Discuter ou débattre d'un sujet et organiser les idées
- Faire un remue-méninges, créer une toile
- d'idées, concevoir un canevas, faire des comparaisons
- Partager des idées et des façons
- d'organiser les textes pour les valider et les enrichir
- Relire ce qui a déjà été écrit pour développer davantage le plan

Graham et Perin (2007) proposent de travailler en communauté de scripteurs pour favoriser l'apprentissage de stratégies de planification efficaces (voir la figure 10). Dans leur proposition, l'usage d'un modèle de plan à remplir est banni. C'est **la communauté de scripteurs qui élabore une grille pour guider la planification à partir d'observations et d'échanges réflexifs sur des textes qu'ils auront consultés**. Cette façon de faire leur permet, d'une part, de prendre connaissance des différents éléments dont ils doivent tenir compte pour planifier leur texte et, d'autre part, de se les approprier.

Figure 10 Exemple d'un enseignement de la planification d'un texte dans un contexte de communauté de scripteurs (adapté de Graham et Perin, 2007)



Une autre façon de faire est d'utiliser la technique du texte précurseur : des élèves acceptent de rédiger, sans aide, un premier jet de la situation d'écriture à réaliser. Ils expérimentent le travail d'écriture pour pouvoir faire part aux autres élèves des difficultés rencontrées et échanger avec eux sur les idées choisies. Les textes produits font ainsi l'objet d'une discussion avec toute la classe avant que les élèves poursuivent la démarche d'écriture en groupe ou en sous-groupe, par exemple.

3. L'enseignement de stratégies métacognitives

L'enseignement de stratégies métacognitives vise à aider les élèves à réguler l'utilisation de stratégies de planification en faisant entre autres ressortir le questionnement métacognitif qui se rattache à la démarche de planification du texte. Il faut **enseigner aux élèves des stratégies métacognitives telles que l'autocontrôle, l'autoapprentissage et l'autorenforcement** pour qu'ils apprennent à se donner des moyens pour s'adapter en cours d'écriture. Par exemple, les élèves qui ont tendance à dévier de l'intention d'écriture peuvent apprendre à se donner pour règle d'aller revoir cette intention au milieu et à la fin de leur planification pour se questionner sur le respect des exigences dans le travail en cours (autocontrôle).

D'autres ont besoin d'apprendre à s'arrêter pour aller consulter le guide de planification déjà travaillé en classe pour se questionner sur l'application qu'ils en font dans la réalisation de la tâche (autoapprentissage). Enfin, certains élèves peuvent apprendre à apprécier le fait qu'ils aient trouvé quelques idées (autorenforcement).

Il est nécessaire d'enseigner des stratégies métacognitives aux élèves, particulièrement à ceux qui rencontrent des difficultés, puisque les autres élèves utilisent probablement déjà plusieurs d'entre elles (Hattie, 2009). Ainsi, Hattie (2009) fait état, dans sa méta-analyse sur les effets de l'enseignement, d'un effet bénéfique important de l'enseignement de stratégies d'autoquestionnement par le modelage de ces stratégies avant et après une leçon.

4. *Le développement de la compréhension du rôle de la planification dans le processus d'écriture*

Les élèves ont besoin de **savoir pourquoi** la planification est importante, **comment** elle peut les aider en tant que scripteurs et **quand** elle peut être utilisée. Ces questions doivent faire l'objet de fréquentes discussions en classe. Si les élèves ne comprennent pas à quoi sert le plan, ils le feront de manière expéditive, sans souci d'efficacité pour la tâche d'écriture à réaliser. Une façon d'éviter cette situation est d'intervenir à partir de situations d'écriture authentiques où le destinataire est réel et n'est pas l'enseignant ou l'enseignante. Il est plus facile d'avoir envie de planifier si l'on sait que son texte sera lu par une personne qui y trouve un intérêt réel autre que scolaire.

Un autre élément à considérer en ce qui concerne l'intervention en vue d'amener les élèves à mieux planifier est que certains d'entre eux peuvent faire face à un manque d'idées sur le sujet à traiter. L'enseignant ou l'enseignante peut intervenir pour **soutenir de différentes façons les élèves qui semblent avoir peu d'idées** :

- discuter avec eux des avenues à explorer (leur vie personnelle, leurs textes, leur environnement et leurs connaissances sur le monde) pour s'inspirer ;
- proposer des sujets sur lesquels les élèves ont du contrôle, c'est-à-dire à propos desquels ils ont suffisamment de connaissances antérieures, ou faire en sorte qu'ils choisissent des sujets sur lesquels ils pourront aisément se documenter ;
- les inviter à puiser leurs idées à même le carnet d'écriture élaboré en classe. Le carnet d'écriture, ou le journal d'idées, est un bon point de départ pour la recherche de sujets d'écriture. Il contient des notes portant sur des faits, des réflexions et des observations que les élèves écrivent spontanément pour se rappeler leurs idées, un peu à la manière des auteurs (Strickland, Ganske et Monroe, 2009) ;
- favoriser l'écoute des textes des autres ;
- offrir un modèle de texte rédigé par l'enseignant ou l'enseignante ou par d'autres élèves du groupe ou d'un autre groupe ;
- présenter une mini-leçon pour montrer aux élèves comment écrire un texte conformément à la structure d'un genre textuel précis.

Précisions pour l'enseignement intensif de la planification

L'intensification de l'enseignement de la planification doit porter principalement sur les notions et les stratégies enseignées au niveau 1, telles que la précision des éléments qui

composent la situation d'écriture : le destinataire, l'intention, le sujet ou le thème à traiter et le contexte (MELS, 2009). À la suite du dépistage, l'enseignant ou l'enseignante doit préciser les éléments sur lesquels portera l'intensification dans le but de répondre aux besoins des élèves, c'est-à-dire qu'il doit chercher à savoir, par exemple, si l'élève :

- a suffisamment d'idées ;
- retient les idées les plus pertinentes ;
- organise ses idées en fonction du type de texte à produire ;
- prend en compte le destinataire ;
- tient compte de l'intention d'écriture et des exigences de la tâche.

L'enseignant ou l'enseignante doit également se demander si l'élève a de la difficulté à planifier dans toutes les situations d'écriture ou s'il y a des situations où il parvient à planifier partiellement son texte.

Au niveau 2, les interventions sont intensifiées par **des explications additionnelles, des réflexions soutenues à l'aide d'exemples et de contre-exemples et des échanges fréquents** qui amèneront les élèves à comprendre :

- **comment la planification peut les aider pour la mise en texte et à quel moment ;**
- **pourquoi ils doivent prendre en compte l'intention d'écriture, de même que le destinataire ;**
- **pourquoi ils doivent se questionner sur leur planification pendant le processus d'écriture.**

Différentes stratégies de planification doivent être enseignées aux élèves, à l'aide de nombreux modelages dans des contextes variés. Au niveau 2, les élèves doivent avoir la chance d'utiliser fréquemment et dans différents contextes les stratégies enseignées au niveau 1, en bénéficiant de rétroactions plus fréquentes, précises et immédiates.

Enfin, les élèves qui apprennent une langue seconde peuvent avoir de la difficulté à planifier parce qu'ils sont dans un processus de développement de leurs compétences langagières en français et d'acculturation. Si l'intensification de l'intervention s'avère nécessaire pour eux, elle devra prendre en compte ce facteur.

Mise en texte

La mise en texte, ou la rédaction, consiste à écrire une ou plusieurs versions d'un texte. Les bons scripteurs formulent en phrases et en paragraphes leurs idées, y compris celles qu'ils ont choisies lors de la planification de leur texte. Ils mettent d'abord l'accent sur le contenu plutôt que sur la forme. Ils font intervenir différentes habiletés et compétences en même temps dont plusieurs sont liées à la planification, à la révision et à la correction (l'utilisation du plan, la relecture régulière, la copie de mots, l'accord d'un mot, etc.).

Les élèves ont développé certains automatismes qu'ils utilisent lors de la mise en texte. Par exemple, certains retournent spontanément à leur plan, d'autres insèrent une virgule ou encore font un accord sans avoir vraiment eu besoin d'y réfléchir. La gestion d'une importante quantité de connaissances et de stratégies lors de la rédaction d'un texte comporte un risque de surcharge cognitive, particulièrement pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Il est donc important de travailler avec eux l'automatisation de certaines connaissances et stratégies d'écriture pour alléger le travail de mise en texte en libérant leur espace cognitif. Les élèves qui apprennent, par exemple, à revenir aux données du projet d'écriture,

à relire la partie rédigée pour écrire la suite ou encore à ajouter des idées pour améliorer leur écrit pourront maximiser leur travail de mise en texte.

L'enseignement des stratégies rédactionnelles porte plus particulièrement sur la planification, la révision et la correction. La mise en texte fournit aux élèves une occasion de mettre en application les stratégies travaillées. Par exemple, l'enseignant ou l'enseignante peut inviter les élèves à revenir sur l'intention d'écriture, à consulter leur planification ou à faire lire oralement leur texte par un pair. Il ou elle peut aussi prévoir, entre les différentes versions d'un texte, des leçons portant sur les stratégies rédactionnelles afin de mieux outiller les élèves dans l'amélioration de leur texte.

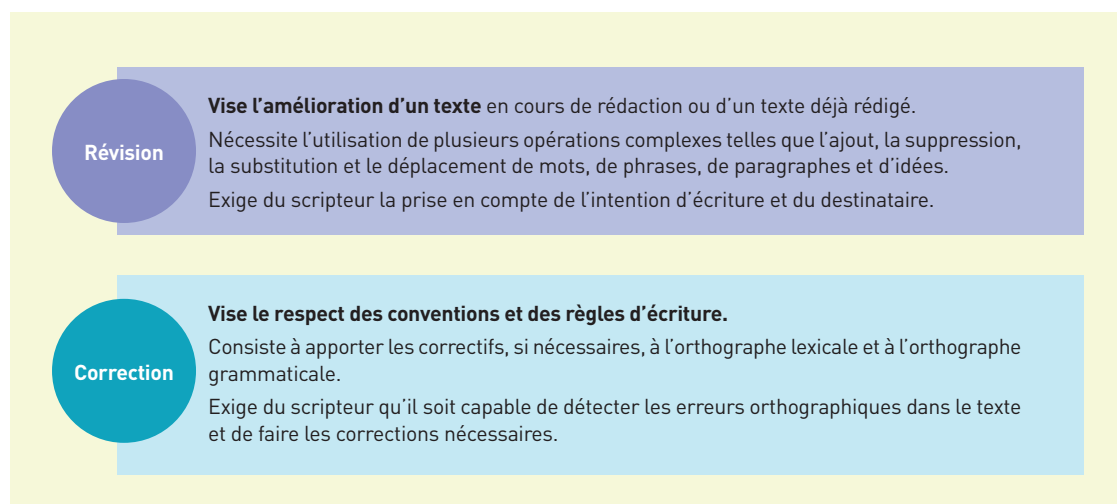
Enfin, compte tenu de l'importance de la tâche, il importe de donner le temps nécessaire aux élèves pour qu'ils réalisent la mise en texte de leur projet d'écriture.

Révision

On entend par révision le retour sur les aspects discursifs, textuels et stylistiques d'un texte. La révision n'a pas pour objectif de corriger les erreurs de langue. Elle implique plutôt un haut niveau de la compétence à écrire de même que plusieurs opérations de lecture (Castedo et Ferreiro, 2010). Elle requiert par conséquent une compréhension en lecture adéquate pour que le scripteur puisse détecter si ce qu'il a écrit correspond au message ou à l'information qu'il avait l'intention de livrer (De La Paz, 2007). L'expérience d'écriture des élèves et leurs capacités cognitives sont favorables à l'utilisation de stratégies de révision.

Pour plusieurs élèves, particulièrement ceux qui rencontrent des difficultés, la révision se traduit par une simple correction à la fin du processus d'écriture. **Les notions de révision et de correction sont fréquemment confondues**; la figure 11 précise ce qui est propre à chacune.

Figure 11 Révision et correction : quelques distinctions à faire



Plumb et ses collaborateurs (1994) émettent l'hypothèse que les scripteurs, novices ou plus avancés, qui ne se révisent pas ou très peu, ne savent pas comment utiliser les connaissances acquises ou encore n'ont pas les connaissances nécessaires pour faire cette révision.

Ainsi, ces scripteurs révisent plus ou moins bien parce qu'ils ont peu de stratégies efficaces, parce qu'ils ont de la difficulté à activer les stratégies appropriées, parce qu'ils ont une mauvaise perception de la tâche de révision ou encore parce que leur motivation à réviser est faible.

L'enseignement de la révision s'avère donc essentiel pour que les élèves deviennent des scripteurs efficaces (MacArthur, 2007). Un accent important doit être mis sur l'enseignement de stratégies de révision en contexte d'écriture pour aider les élèves à réaliser cette étape.

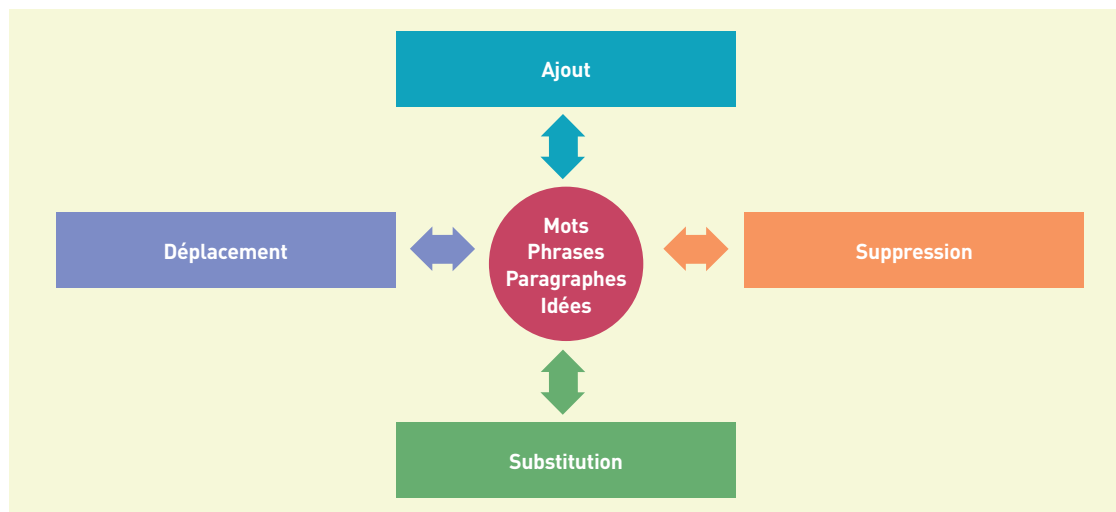
Différentes pistes peuvent être données aux élèves pour les soutenir dans la révision de leurs écrits :

- s'assurer que l'intention d'écriture et le destinataire ont été pris en compte ;
- vérifier si le découpage du texte est adéquat (titres, sous-titres, paragraphes) ;
- vérifier si le vocabulaire est précis et correct, et repérer les passages à reformuler ;
- détecter les erreurs de sens et faire les modifications nécessaires ;
- ajouter des marqueurs de relation ou utiliser des mots de substitution pour augmenter la clarté ou améliorer l'organisation ;
- modifier la longueur des phrases ou varier le type de phrases utilisé pour rendre la lecture plus fluide et attrayante.

Intervention pour amener les élèves à mieux réviser

L'enseignement de stratégies de révision nécessite la planification de séquences d'enseignement qui porteront entre autres sur les quatre opérations présentées dans la figure suivante.

Figure 12 Opérations de la révision



Par exemple, les élèves doivent apprendre à ajouter ou, au contraire, à supprimer un mot ou une idée. De même, ils doivent s'entraîner à réorganiser leur texte pour en faciliter la compréhension en déplaçant une phrase ou un paragraphe ou encore en substituant ces éléments à un autre.

Tourmi (2008) propose deux façons de travailler la révision pour évaluer avec les élèves la pertinence des changements apportés à la suite de la réalisation de ces opérations :

- L'enseignant ou l'enseignante divise la classe en quatre groupes correspondant à chacune des quatre opérations de révision. Il ou elle invite chaque équipe à effectuer son opération de révision sur un texte, par exemple sur celui d'un élève. Il ou elle termine par une discussion avec l'ensemble de la classe pour évaluer les changements apportés et leur pertinence.
- L'enseignant ou l'enseignante distribue à toute la classe le brouillon du texte d'un élève et attire l'attention sur les marques de révision. Une discussion est engagée sur les raisons qui ont pu motiver les changements apportés. L'enseignant ou l'enseignante invite ensuite les élèves à observer leur propre brouillon.

L'enseignant ou l'enseignante peut également se référer au programme de français du secondaire (MEQ, 2006) qui propose certaines stratégies de révision de texte, applicables au primaire, telles que :

- **demander à différents lecteurs des commentaires sur l'ensemble du texte d'un élève (clarté, intérêt, effet, etc.) et sur certains aspects particuliers (nombre suffisant de renseignements, d'explications, d'illustrations, etc.);**
- **comparer le texte d'un élève avec des productions analogues (textes de ses pairs, textes modèles) ou avec ses productions antérieures.**

Harris et ses collaborateurs (2008) proposent, de leur côté, d'enseigner les quatre opérations de révision (ajout, suppression, substitution et déplacement) en plusieurs leçons¹⁰.

D'autres interventions peuvent être faites pour amener les élèves à mieux réviser ; la figure 13 en propose quelques-unes.

Figure 13 Interventions pour amener les élèves à mieux réviser

- Suggérer aux élèves de se retirer de la classe pour aller relire leur texte à voix haute, ce qui leur permettra de prendre davantage la place du destinataire et de détecter les passages problématiques.
- Limiter la longueur du texte qu'on exige d'eux : il est plus facile et plus motivant pour un élève de réviser un texte court.
- Enseigner des stratégies précises et faciles à appliquer qui aideront les élèves à réviser plus facilement leurs textes.
- Aider au développement d'une section en proposant aux élèves, comme Strickland, Ganske et Monroe autres (2009) le suggèrent, d'utiliser la fonction « ralenti », associée au lecteur vidéo. En lisant plus lentement, les élèves seront en mesure de s'arrêter plus facilement aux éléments importants de leur texte et de s'assurer de capter l'attention du lecteur.
- Laisser « reposer » le texte une journée avant de le réviser.
- Promouvoir l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives de révision.

10. Voir l'annexe 12, *Enseignement de stratégies cognitives et métacognitives de révision* (adapté de Harris et autres, 2008)

Lors de la révision de leur texte, les élèves laissent, **sur leur brouillon, des traces qui sont une ressource précieuse pour mieux comprendre et situer leur capacité à réviser**. Chacune de ces traces est l'indicateur d'une réflexion et permet de cerner les connaissances et les habiletés acquises par l'élève, de même que ses besoins.

Les échanges collaboratifs, ou la rétroaction par un pair, sont des incontournables dans l'enseignement de stratégies de révision. Ils peuvent se faire pendant et après la mise en texte. Ainsi, le scripteur a la chance de se sensibiliser concrètement à la notion de public en faisant lire son texte par un autre élève. Il peut alors constater l'effet de son écrit sur un auditoire, ce qui est très motivant pour lui (MacArthur, 2007). Campbell et Hlusek (2009) ont montré que le fait que les élèves lisent leurs textes et en discutent entre camarades augmentait considérablement la quantité et la qualité de leurs écrits. Pour que ce travail en dyade conduise à un échange constructif, il faut responsabiliser les élèves en leur enseignant initialement la manière de jouer les deux rôles requis dans l'échange. Le tableau suivant présente ce que les élèves ont besoin d'apprendre pour remplir leur rôle d'auteur et de lecteur pour tirer le meilleur parti de leur travail de révision grâce à la rétroaction par un pair.

Tableau 8 Rétroaction offerte par un pair lors de la révision : rôle de chaque élève (MacArthur, 2007)

Rétroaction par un pair	
Rôle du lecteur (celui qui lit le texte)	Rôle de l'auteur (celui qui écrit le texte)
• S'interroger sur le texte en lien avec l'intention d'écriture. • Faire ressortir un point fort et un passage moins clair par exemple, ou encore expliquer son point de vue à l'auteur sous la forme d'observations ou de suggestions.	• S'assurer de bien comprendre les commentaires du lecteur. • Réfléchir aux commentaires reçus en – notant les commentaires donnés par le lecteur, – expliquant ce qu'il en pense, – précisant ce qu'il en fera.

La rétroaction de l'enseignant ou l'enseignante est aussi essentielle pour permettre à l'élève de développer de bonnes stratégies de révision en cours d'écriture. Une bonne rétroaction peut être faite à l'écrit ou à l'oral. Elle peut porter sur la tâche, la démarche ou encore la gestion des apprentissages (Hattie et Timperley, 2007). Elle peut également s'appliquer au contenu ou à la structure. L'enseignant ou l'enseignante doit relever, dans les travaux d'écriture des élèves, des points forts et des éléments à améliorer, le tout en quantité modérée et dans un contexte d'approfondissement de certaines notions ou d'apprentissage de certaines stratégies. Les commentaires détaillés de l'enseignant ou l'enseignante sur des éléments précis des textes des élèves sont d'une grande utilité pour orienter leurs révisions.

Précisions pour l'enseignement intensif de la révision

Au niveau 2, l'enseignant ou l'enseignante est en mesure de déterminer, à la suite du dépistage, ce qui nuit au développement de l'habileté à réviser de certains élèves. Il ou elle peut alors intensifier son enseignement en fonction de leurs besoins. Ainsi, il ou elle cherchera à savoir :

- **quelles sont les stratégies de révision que les élèves connaissent et celles qu'ils ne connaissent pas ;**
- **quelles sont celles qu'ils utilisent parmi celles qu'ils connaissent ;**
- **comment ils les utilisent.**

Lors de l'intensification de l'enseignement de la révision, les élèves doivent fréquemment pouvoir réfléchir et expliquer comment ils procèdent :

- **pour s'assurer qu'ils ont pris en compte l'intention d'écriture et le destinataire ;**
- **pour détecter les erreurs de sens ;**
- **pour faire les modifications nécessaires.**

L'enseignant ou l'enseignante intensifie son intervention **en rendant transparentes les façons de procéder pour réaliser les quatre opérations de révision** présentées à la figure 12. Les démonstrations et les exemples d'utilisation de ces opérations doivent être nombreux. Le nombre restreint d'élèves permet de fréquentes rétroactions correctives qui soutiennent les élèves dans leur travail. Enfin, puisque la révision est très exigeante, particulièrement pour les élèves qui rencontrent des difficultés, les rétroactions sont également axées sur l'effort fourni par l'élève au moment de la révision.

Correction

Les élèves connaissent plusieurs règles de grammaire et possèdent un certain lexique orthographique, mais n'arrivent pas toujours à identifier les erreurs qu'ils commettent lorsqu'ils rédigent (Berninger et Fayol, 2008). Ceux qui travaillent les règles de grammaire à partir d'exercices décontextualisés, sans que celles-ci soient rattachées à des textes qu'ils produisent, risquent d'avoir de la difficulté à s'y référer au moment de la correction de leurs textes.

Pour pouvoir utiliser la correction de façon optimale, les élèves **doivent être capables de :**

- 1. Détecter les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale dans un texte ;**
- 2. Mener un raisonnement orthographique efficace.**

1. Détecter les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale dans un texte

La détection des erreurs orthographiques est une habileté complexe qui exige que les élèves connaissent les notions d'orthographe d'usage et grammaticale qui s'y rattachent.

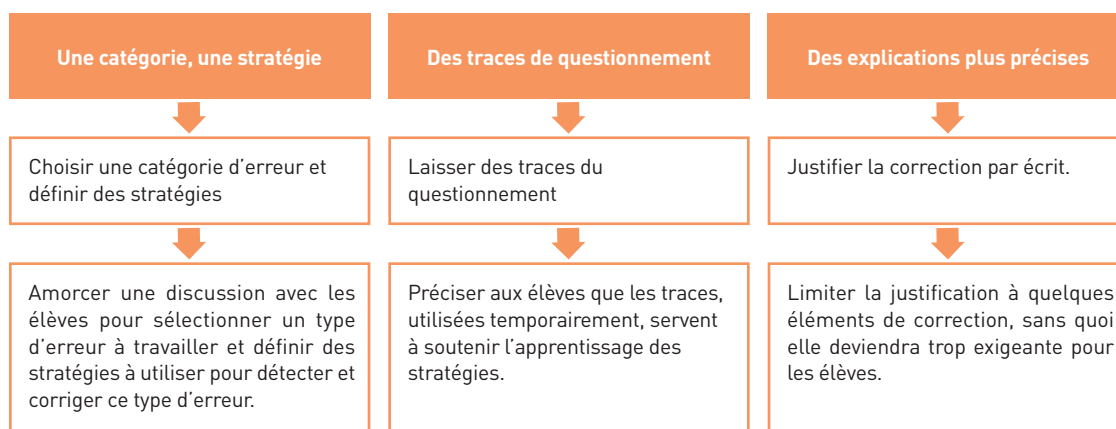
Par exemple, pour qu'un élève puisse détecter une erreur d'accord du pluriel dans le groupe du nom, il doit être en mesure d'identifier le groupe du nom et il doit connaître la règle d'accord du pluriel pour ce groupe de même que les exceptions qui s'y rapportent. Afin de rendre efficace l'apprentissage de la détection des erreurs, l'enseignant ou l'enseignante doit donc :

- **vérifier si les élèves sont capables d'identifier efficacement les classes de mots ;**

- s'assurer que ces derniers connaissent bien les règles de base en orthographe et qu'ils sont capables de les appliquer dans différents contextes (Chartrand, 1996 ; MELS 2009 et 2011b) ;
- apprendre aux élèves à identifier les endroits stratégiques où repérer leurs erreurs à l'aide d'une grille de correction¹¹.

L'enseignement de la détection des erreurs d'orthographe s'effectue en ne travaillant que quelques éléments à la fois. Il est également important de procéder de manière progressive, par exemple en détectant un ou deux types d'erreurs précises dans un court texte. Brissaud et Cogis (2011) proposent d'intervenir auprès des élèves pour leur apprendre à repérer leurs erreurs en travaillant collectivement, puis en dyade et enfin individuellement. Pour ce faire, elles suggèrent de suivre les différentes étapes présentées à la figure suivante.

Figure 14 Interventions pour soutenir la correction à partir de la détection des erreurs orthographiques (adapté de Brissaud et Cogis, 2011)



Les élèves doivent être en mesure de respecter les conventions et les règles qui ont été apprises. L'enseignant ou l'enseignante ne doit pas s'attendre à ce que ces derniers corrigent tout ce qui doit l'être dans un texte. Il ou elle doit plutôt avoir pour objectif que les élèves s'approchent, dans la mesure de ce qu'ils connaissent individuellement, des connaissances orthographiques énoncées dans la Progression des apprentissages¹². L'enseignant ou l'enseignante doit donc proposer des objectifs accessibles et raisonnables et opter pour quelques corrections déterminées. Enfin, dans la classe, l'enseignant ou l'enseignante ne peut être l'unique détenteur du savoir. Par exemple, certains élèves, ou groupes d'élèves, peuvent être considérés comme des experts pour une connaissance précise. Les logiciels de correction peuvent également soutenir les élèves dans la détection d'erreurs et amener un questionnement orthographique.

11. Annexe 5, *Analyse des erreurs orthographiques*.

12. Voir les documents *Progression des apprentissages – Français, langue d'enseignement – Primaire* et *Progression des apprentissages – Français, langue d'enseignement – Secondaire*.

2. Mener un raisonnement orthographique efficace

Il existe différentes façons d'aider les élèves à mener un raisonnement orthographique et grammatical efficace. La figure 15 en présente quelques-unes.

Figure 15 Moyens pour soutenir le travail de correction des élèves

La grille de correction	La grille de correction, avec un contenu limité, est un outil indispensable pour l'enseignement des stratégies de correction. (Saint-Laurent, 2008)
La construction collective d'une grille de correction, telle que proposée pour la révision, est une action significative et profitable pour développer des stratégies de correction. Cette activité permet aux élèves de mener une réflexion sur la détection des erreurs et sur leur correction. De plus, elle conduit à une sélection d'éléments à insérer dans la grille qui se base sur les besoins ponctuels des élèves en écriture. Cette grille peut donc évoluer au fil du temps en fonction des besoins individuels et collectifs des élèves.	
Les entretiens individuels	Les entretiens individuels permettent une réflexion sur la détection des erreurs et leur correction.
Les entretiens individuels permettent à l'enseignant de voir comment les élèves s'y prennent pour détecter les erreurs et les corriger. Un court entretien, portant, par exemple, sur un ou deux éléments de la grille de correction, est une façon efficace de préciser les besoins des élèves.	
La grille d'analyse des erreurs	La grille d'analyse des erreurs soutient une réflexion sur les particularités du mot.
La grille d'analyse des erreurs, telle que proposée à l'annexe 5, peut être utilisée en tout ou en partie par les élèves de la classe. Il est ainsi possible de mettre l'accent, à certains moments sur un aspect plus particulier que des élèves ont besoin de travailler. Dans un contexte d'apprentissage, il peut être intéressant de n'utiliser qu'une section de la grille, par exemple celle sur l'orthographe d'usage, plutôt que l'ensemble. Cette grille prend toute sa signification lorsqu'elle est rattachée à des productions d'élèves.	
Les outils de référence	La consultation d'outils de référence soutient l'élève dans sa démarche de correction.
L'utilisation d'outils de référence tels que le dictionnaire, la grammaire ou les outils d'aide technologique doit être enseignée. Il faut apprendre aux élèves à les employer dans de courts textes et leur offrir des occasions où ils pourront prendre le temps d'en faire usage. L'enseignant ne doit pas tenir pour acquis que les élèves, particulièrement ceux qui rencontrent des difficultés, maîtrisent l'utilisation de ces outils.	

Précisions pour l'enseignement intensif de la correction

L'enseignement intensif de la correction doit porter principalement sur les notions et les stratégies de correction enseignées au niveau 1. Cependant, dans la perspective d'un enseignement approprié aux besoins des élèves, certaines notions et stratégies à enseigner au niveau 2 pourraient ne pas avoir fait l'objet d'un enseignement à tous les élèves de la classe parce qu'elles sont déjà connues de la majorité d'entre eux.

Dans ce contexte, l'intervention au niveau 2 exige de l'intervenant, notamment l'enseignant ou l'enseignante, un questionnement relativement aux connaissances orthographiques des élèves, à leur capacité à détecter les erreurs d'orthographe et à leur capacité à les corriger. De nouveau, il importe d'avoir une préoccupation quant au transfert des connaissances.

Pour que l'enseignement de la correction au niveau 2 soit suffisamment intensif, les élèves doivent :

- recevoir plus de modelages, d'étayage et d'encouragements qu'au niveau 1 ;
- avoir de nombreuses occasions de travailler la correction dans des contextes variés ;
- bénéficier d'un enseignement qui se fait dans leur zone proximale de développement (ou zone d'apprentissage).

Mise au propre et diffusion

La mise au propre et la diffusion sont les étapes qui viennent clore la réalisation d'une situation d'écriture. Les élèves se centrent alors principalement sur les aspects visuels de leur production, mais il arrive que certains d'entre eux apportent quelques derniers ajustements à leur texte. Ils mettent en œuvre les stratégies prévues pour transmettre leur écrit au destinataire. Cette étape est en étroite relation avec la motivation, puisqu'elle permet de donner un sens au travail réalisé auparavant.

Lors de la mise au propre, les élèves voient à peaufiner la mise en page en y ajoutant, entre autres, des éléments visuels afin d'offrir une présentation intéressante. Il est facile pour l'enseignant ou l'enseignante de proposer différents choix aux élèves pour réaliser cette étape, ce qui sera d'autant plus motivant pour ces derniers, sachant que les élèves sont stimulés par la possibilité d'avoir des choix. L'enseignant ou l'enseignante peut amener les élèves à travailler à partir d'une grande variété de supports visuels tels que tableaux, schémas, images et photos. De la même façon, le type de diffusion retenu peut faire l'objet d'un échange et d'un enseignement, puisqu'aujourd'hui, outre le papier, la technologie permet une diffusion par l'entremise de vidéos, de blogues, de sites Web ou encore de médias sociaux, par exemple.

Enfin, toutes les productions ne passent pas obligatoirement par la mise au propre et la diffusion. Certains contextes d'écriture permettent aux élèves d'écrire pour s'exercer, se divertir, etc., sans nécessairement mettre leur texte au propre.

Syntaxe et orthographe

Les élèves ont plusieurs connaissances en syntaxe et en orthographe. Cependant, les résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et juin 2010 (MELS, 2012a) font ressortir les éléments suivants :

- tant pour le 3^e cycle du primaire que pour le 1^{er} cycle du secondaire, le critère « syntaxe et ponctuation » demeure l'un des critères les plus faibles ;
- au 1^{er} cycle du secondaire, le « respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale » est de loin le critère le plus faible, suivi du critère « construction de phrases et ponctuation appropriées ».



Syntaxe et orthographe

Il s'avère donc important de centrer les interventions sur le développement des compétences syntaxiques et orthographiques des élèves puisque ce sont les élèves capables d'expliquer leurs erreurs qui en produisent le moins.

Syntaxe

La syntaxe s'intéresse à la structure des phrases et à la position des mots ou des groupes de mots les uns par rapport aux autres à l'intérieur de celle-ci (Nadeau et Fisher, 2006). Afin de pouvoir bien traduire sa pensée et de rendre son texte plus facile à lire, le scripteur doit maîtriser l'habileté à construire correctement des phrases (Saddler, 2007).

La complexité syntaxique, soit l'intégration d'un plus grand nombre de renseignements par énoncé, augmente chez les élèves scripteurs, du primaire au secondaire. Par ailleurs, Saddler (2007) observe un accroissement de l'écart entre la performance en syntaxe des élèves qui progressent normalement et celle des élèves qui rencontrent des difficultés. Au Québec, les mêmes constats sont faits par les enseignants du primaire et du secondaire (Lefrançois et collab., 2005). Des résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de la fin du 1^{er} cycle du secondaire de juin 2009 et juin 2010 affichent la présence d'une grande proportion de cotes A pour le critère « construction de phrases et ponctuation appropriées », même si ce dernier demeure **l'un des critères les moins bien réussis**. Plus précisément, certains élèves réussissent très bien sur le plan syntaxique, alors que d'autres éprouvent des difficultés non négligeables (MELS, 2012). Les élèves compétents produisent des phrases complexes et variées. Ceux qui sont moins habiles en écriture construisent des phrases plutôt simples et répétitives, souvent plus courtes et moins variées sur le plan du vocabulaire et de la structure que ceux qui s'avèrent plus compétents du point de vue syntaxique.

L'enseignement de la syntaxe est donc essentiel pour les élèves, particulièrement pour ceux qui rencontrent des difficultés.

Intervention pour amener les élèves à mieux appliquer les règles syntaxiques

Graham et Perin (2007) font ressortir, dans leur méta-analyse sur l'enseignement de l'écriture chez les adolescents, que les interventions portant sur la construction de la phrase sont particulièrement efficaces pour les élèves. Ils montrent également que ces interventions conduisent à des progrès en écriture ainsi qu'en compréhension de lecture. Ces interventions visent :

- **à rendre la phrase la plus claire et la plus intéressante possible pour le lecteur ;**
- **à démontrer différentes relations entre les idées exposées dans le respect des normes syntaxiques.**

L'enseignement explicite de la syntaxe est une intervention efficace pour améliorer les écrits des élèves (Graham et Perin, 2007). Par exemple, pour favoriser l'apprentissage de la combinaison de deux phrases de même niveau syntaxique, l'enseignant ou l'enseignante montre comment l'usage de marqueurs de relation tels que « et », « mais », « ou » lui permet de réunir des idées de même valeur. Il est important qu'il verbalise en quoi l'utilisation de ces mots favorise l'écriture de phrases plus intéressantes et plus claires.

Il est nécessaire que les élèves comprennent les relations entre les idées dans une phrase pour parvenir à complexifier la structure de leurs phrases. L'enseignant ou l'enseignante doit donc modéliser quel type de relations il ou elle décèle entre deux idées présentes dans une phrase. Au-delà des relations simples observées dans un premier temps, par exemple l'union de deux idées par « et », le travail se poursuit avec l'apprentissage de la production d'énoncés complexes avec subordination. Des rapports d'un autre ordre sont alors introduits par des mots de relation tels que « quand », « lorsque », « que », « parce que », « si », « qui », « où », « dont » (MELS, 2009 et 2011). Ce travail sur la complexification de la phrase doit à la fois porter sur :

- **la structure de la phrase ;**
- **le sens du message transmis et sa clarté ;**
- **la ponctuation ;**
- **l'organisation d'un paragraphe.**

Saddler (2007) propose d'introduire l'enseignement de la construction de la phrase à même le processus d'écriture en prenant de 10 à 15 minutes au début d'une séance d'écriture pour explorer la syntaxe et en discuter. Le tableau 9 propose des pistes pour réaliser cette démarche.

Tableau 9 Exemple d'une séquence d'enseignement de la syntaxe au début d'une séance d'écriture

1. Réflexion collective sur une phrase • Qu'est-ce que cette phrase veut dire ? • Est-ce qu'elle se lit aisément ? • Est-elle facile à comprendre ? • Y a-t-il une meilleure façon de formuler cette idée ?
2. Production d'une deuxième version du message à partir des commentaires émis
3. Réflexion sur la version d'origine et la deuxième proposition • Sens du message : <i>En fonction de l'intention de communication, quelle version offre la structure la plus pertinente ou la plus intéressante ?</i> • Clarté : <i>Quelle phrase semble la plus facile à comprendre ? Pourquoi ?</i> • Cohérence : <i>Est-ce que les différentes parties de la phrase se suivent logiquement ?</i> • Rythme : <i>Est-ce que la phrase se lit aisément, sans difficulté ?</i> • Appréciation générale : <i>Quelle version le lecteur appréciera-t-il le plus ? Pourquoi ?</i> • <i>Quelle phrase est la plus efficace ? Laquelle des deux versions est la meilleure ? Pourquoi ?</i>
4. Poursuite de la séance d'écriture (L'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves de travailler une ou deux phrases du texte qu'ils rédigent en prenant en compte les critères discutés. Un échange entre pairs portant sur ces phrases pourrait ensuite avoir lieu.)

L'objectif du questionnement sur une phrase n'est pas de trouver la « bonne combinaison », mais plutôt d'envisager différents arrangements possibles avant de décider **lesquels sont les plus clairs et les plus efficaces**. La finalité de l'enseignement du développement syntaxique n'est pas d'amener les élèves à produire des phrases plus longues, mais plutôt de **renforcer leur capacité à mieux transmettre leurs idées** (Nordquist, 2006). En étant capable d'utiliser une variété de structures de phrases, le scripteur peut mieux livrer le sens de son message. Ainsi, l'enseignement du développement syntaxique permet aux élèves :

- d'écrire leurs idées de différentes façons ;
- d'être plus habiles dans la révision, cette activité étant en grande partie un acte d'ajustement des phrases ;
- de rédiger plus aisément, en réduisant la demande cognitive, ce qui facilite la transmission des idées ;
- de maintenir les gains réalisés dans le développement de leur compétence syntaxique du primaire à la fin du secondaire (Graham et Perin, 2007).

Les erreurs syntaxiques des élèves qui rencontrent des difficultés sont des indices utiles pour guider l'intervention. En conséquence, il est possible d'observer qu'un élève :

- **utilise peu ou mal les mots de relation ou de substitution ;**
- **utilise de façon inadéquate les temps verbaux ;**
- **fait des phrases courtes, sans liens entre elles. (Patry, 2005).**

L'enseignant ou l'enseignante peut ensuite se questionner sur les causes de ces erreurs qui peuvent, entre autres, être dues à l'incompréhension des mots de relation ou de substitution. Si « l'élève ne marque pas les frontières de la phrase, utilise mal la ponctuation, oublie des mots, n'ordonne pas les mots correctement, utilise trop ou mal le dialogue, l'enseignant ou l'enseignante peut alors se demander si l'élève n'est pas plus attentif à ce qu'il a à dire qu'à la façon de le dire ou encore s'il a de la difficulté avec le concept d'entité de la phrase »

(Patry, 2005, p. 134). Il ou elle doit également se demander si les erreurs relèvent de la structure de la phrase ou de la ponctuation. Un travail sur la ponctuation peut facilement permettre des progrès sur le plan de la syntaxe.

Précisions pour l'enseignement intensif de la syntaxe

Tout comme pour le niveau 1, l'enseignement de la syntaxe au niveau 2 porte principalement sur la construction de phrases de complexité variable qui respectent les règles syntaxiques. L'intervention sur le plan de la syntaxe vise également le développement de la compétence à **rendre la phrase la plus claire et la plus intéressante possible pour le lecteur tout en s'assurant qu'elle est correcte du point de vue syntaxique.**

Pour les élèves qui rencontrent des difficultés, l'enseignant ou l'enseignante, l'orthopédagogue ou d'autres intervenants peuvent devoir revenir sur la compréhension du concept de la phrase en utilisant le modèle de la phrase de base pour analyser les phrases réalisées et travailler sur leurs constituants. Les quatre opérations de révision abordées (ajout, suppression, substitution et déplacement) peuvent être des pistes d'interventions possibles pour travailler la syntaxe au niveau 2.

L'enseignement peut être intensifié par de nombreux modelages et plusieurs démonstrations, ainsi que par des discussions entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes. Ces discussions en petits groupes permettent aux élèves d'avoir un niveau de participation aux échanges nettement plus élevé qu'au niveau 1.

Orthographe

Pour orthographier correctement, le scripteur doit pouvoir :

- **procéder minimalement à une analyse phonologique du mot (unités de son) ;**
- **utiliser efficacement des connaissances morphologiques (unités de sens) ;**
- **reconnaître les éléments visuo-orthographiques afin de traiter les unités qui ne s'entendent pas dans le mot (Pacton, Fayol et Perruchet, 2005 ; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013) ;**
- **appliquer les règles relatives au genre et au nombre ;**
- **faire usage des bonnes terminaisons verbales.**

L'orthographe représente un défi pour plusieurs élèves, comme en témoignent les résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de la fin du 1^{er} cycle du secondaire de juin 2010 où les résultats en orthographe s'avèrent inférieurs à ceux obtenus pour les autres critères. D'ailleurs, ce constat s'accroît chez les élèves de 5^e secondaire où le taux de réussite est de 56,7 %, ce qui est nettement inférieur aux autres critères (MELS, 2012a). Plusieurs élèves québécois, notamment les plus âgés, connaissent des problèmes en orthographe, d'où la nécessité d'intervenir, et particulièrement auprès de ceux qui rencontrent des difficultés, pour qu'ils développent des stratégies pour mieux orthographier.

Intervention pour amener les élèves à mieux orthographier

Aujourd'hui, l'apprentissage de l'orthographe va au-delà de la mémorisation de mots et de règles et passe par une réflexion sur la langue. Pour ce faire, les interventions portant sur l'orthographe auprès des élèves requièrent :

- **un travail sur l'analyse des erreurs, pour amorcer ou orienter une réflexion ;**
- **un enseignement efficace de l'orthographe, pour en favoriser la compréhension et la maîtrise.**

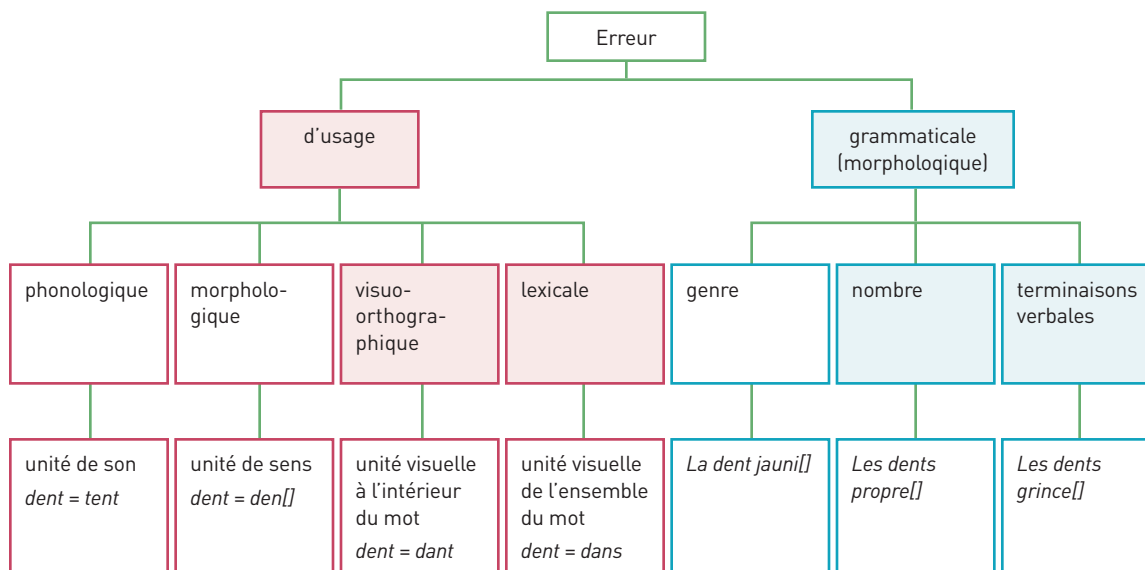
Analyse des erreurs

Selon un certain nombre de chercheurs, les inexactitudes dans les productions des élèves doivent être considérées comme une source d'information sur la conception qu'ont ceux-ci de l'orthographe et non comme de simples fautes à comptabiliser. Fabre-Cols (2000) invite les enseignants à apprendre à lire les productions des élèves en ayant comme objectif de **repérer les problèmes qui se présentent et d'analyser la façon dont les élèves ont construit leur savoir en orthographe**. En passant par l'analyse des erreurs, l'enseignant ou l'enseignante peut identifier les erreurs récurrentes et orienter son travail vers une pédagogie centrée sur les besoins individuels des élèves afin de les diriger vers une réflexion orthographique. Par conséquent, l'enseignement de l'orthographe nécessite d'établir un rapport différent à l'erreur (Nadeau et Fisher, 2006).

Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet (2013) ont mené une étude sur les compétences orthographiques d'élèves québécois de la fin du primaire. Les résultats indiquent que tous les élèves recourent de manière privilégiée à l'analyse phonologique pour orthographier les mots. Les erreurs les plus fréquentes sont d'ordre grammatical, celles relatives aux terminaisons verbales étant les plus importantes, suivies par celles qui concernent le nombre. Ainsi, l'enseignement de l'accord du verbe avec son sujet, y compris toute la complexité de la conjugaison (temps, personne, etc.), est nécessaire pour les élèves. Il en va de même pour l'enseignement de l'accord au pluriel dans le groupe du nom.

Pour faciliter l'analyse des erreurs orthographiques dans les textes des élèves, l'enseignant ou l'enseignante et les élèves doivent pouvoir distinguer différents types de méprises en orthographe. La figure 16 en propose une classification.

Figure 16 Différents types d'erreurs en orthographe¹³ (adaptée de Fayol et Jaffré, 2008 et de Daigle et Montésinos-Gelet, 2013)



Les **connaissances phonologiques** permettent au scripteur de segmenter un mot en syllabes orales et en phonèmes (sons) pour ensuite représenter ces unités par des graphèmes (lettres ou groupes de lettres). Ainsi, le scripteur qui veut écrire « dent » procédera à la segmentation du mot en deux phonèmes qu'il traduira en utilisant les graphèmes « d » pour le premier phonème et « en », par exemple, pour compléter le mot. C'est le premier mode utilisé par le scripteur pour orthographier.

Les **connaissances morphologiques** d'un mot sont associées à de petites unités porteuses de sens (morphogrammes). Sur le **plan de l'orthographe d'usage**, par exemple, le « t » de « dent » rappelle que « dent » est de la même famille que « dentiste », « dentaire », etc. Sa présence dans le mot a une valeur sémantique. Sur le **plan de l'orthographe grammaticale**, les marques de genre et de nombre des mots ainsi que celles qui se rapportent aux terminaisons verbales ajoutent un sens aux mots. Par exemple, le « s » dans « dents » indique qu'il y en a plus d'une.

Les **connaissances visuo-orthographiques et lexicales** relèvent des propriétés visuelles et spécifiques des mots : pour savoir écrire « dent » plutôt que « dant » le scripteur doit avoir inscrit en mémoire chacune des lettres formant le mot suivant un ordre précis (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). **Plus de la moitié des erreurs d'orthographe d'usage se rapportent aux propriétés visuelles des mots.** Ce fait est particulièrement présent dans le cas de phonèmes qui peuvent s'écrire de plusieurs façons (ex. : « an » et « en ») et dans celui des lettres muettes. Les élèves ont de la difficulté à prendre en compte les propriétés de chaque mot, ce qui entraîne une mémorisation incorrecte.

13. Il est anormal que les erreurs phonétiques soient fréquentes chez les élèves du 2^e cycle et plus.

La typologie présentée à la figure 16 peut être utilisée en tout ou en partie par l'enseignant ou l'enseignante pour analyser les copies des élèves. Les élèves peuvent également l'employer. Par exemple, après avoir réalisé une production écrite, ils peuvent classer une partie des mots mal orthographiés dans un tableau associé à cette typologie pour mieux comprendre le type d'erreurs qu'ils font et ainsi y remédier¹⁴. Ce travail peut se réaliser seul, mais également en sous-groupe de deux ou trois élèves pour solliciter des échanges réflexifs sur l'orthographe.

Les entretiens métagraphiques avec les élèves sont une autre façon d'analyser les erreurs de ces derniers, pour savoir où ils en sont dans leurs connaissances orthographiques. « L'entretien métagraphique est un entretien centré sur l'orthographe, où l'on demande à l'élève de commenter, dans le texte qu'il vient d'écrire, certaines des graphies qu'il a produites » (Brissaud et Cogis, 2011, p. 45). L'élève explique ainsi les raisons justifiant ses choix, ce qui l'amène à réfléchir de nouveau à l'orthographe du mot. Les explications de l'élève peuvent amener l'enseignant ou l'enseignante à constater que derrière l'erreur commise se cache un raisonnement erroné ou encore une application fautive d'une règle apprise. Elles peuvent aussi révéler que la connaissance en jeu est encore précaire.

Les entretiens métagraphiques ont largement été utilisés par Ouellet, Wagner et Boily (2013) dans le cadre de leur recherche portant sur les différences entre des élèves québécois de classes ordinaires de la fin du primaire et du début secondaire et d'autres qui ont des difficultés d'apprentissage (élèves du même âge inscrits dans des classes d'adaptation scolaire du 1^{er} cycle du secondaire). Cette démarche a permis de faire ressortir l'écart qui existe entre les deux groupes d'élèves concernant le pourcentage d'accords réussis dans le groupe du nom. Les élèves qui rencontrent des difficultés ont une connaissance des classes de mots fréquemment erronée ou absente qui pourrait expliquer en partie cette différence. C'est pourquoi **«il importe de tenir compte des conceptions des élèves ou de leurs erreurs pour consolider leurs connaissances et ainsi travailler à rectifier leur raisonnement sur la langue et la grammaire»** (Ouellet, Wagner et Boily, 2013, p. 54).

Lors des entretiens métagraphiques, les enseignants visent avant tout à mieux comprendre le fonctionnement orthographique des élèves. En outre, ces derniers bénéficient de ces entretiens, qui n'ont pourtant pas d'objectif d'apprentissage, car le fait de réfléchir sur leurs erreurs les conduit inévitablement à la réalisation de certains apprentissages (Cogis et Ros, 2003).

Pour développer la capacité à orthographier des élèves, il est important de les amener à analyser plus finement leurs erreurs pour qu'ils puissent, entre autres, reconnaître celles qui sont récurrentes. Il faut également y associer un enseignement efficace de l'orthographe.

Enseignement efficace de l'orthographe

Les difficultés en orthographe peuvent entraver tout le processus d'écriture. Pour contrer ce phénomène, il faut mettre en place un enseignement efficace de l'orthographe qui favorise :

A. La réflexion orthographique (Chartrand, 2012) ;

B. L'enseignement explicite de stratégies (Routman, 2010).

14. Voir l'annexe 5, *Analyse des erreurs orthographiques*.

A. La réflexion orthographique

Le temps de l'apprentissage de l'orthographe axé uniquement sur la mémorisation est révolu. Les chercheurs (Brissaud et Cogis, 2011 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Boivin et Pinsonneault, 2008) recommandent aujourd'hui différentes façons de travailler l'orthographe de manière réflexive.

L'enseignement de l'orthographe aux élèves doit porter sur la langue et sur son fonctionnement. De nouvelles pratiques d'enseignement s'apparentant à une démarche de résolution de problèmes ont été proposées pour travailler la réflexion orthographique. Elles favorisent, chez les élèves, la verbalisation, l'expression du doute orthographique et l'interaction entre les pairs. Ces interventions améliorent substantiellement les performances orthographiques des élèves du primaire et du secondaire (Chartrand, 2012). Chacune offre des pistes à l'enseignant ou l'enseignante pour favoriser une réflexion orthographique chez les élèves.

Les élèves qui ont des difficultés en orthographe bénéficient de ces activités réflexives : les confrontations leur permettent de découvrir comment on peut soumettre l'orthographe au raisonnement pour ainsi mieux en saisir le fonctionnement (Brissaud et Cogis, 2011). Le tableau 10 présente quelques activités de réflexion orthographique.

Tableau 10 Activités de réflexion orthographique¹⁵

Activités	Description
L'atelier de négociation graphique	L'enseignant ou l'enseignante dicte un court texte. En sous-groupe, les élèves discutent des différentes graphies qu'ils ont utilisées pour l'écrire. Une synthèse en grand groupe complète l'activité.
Le chantier orthographique ou l'approche par découverte	Un travail de réflexion comprenant plusieurs phases en boucle, sous la forme de petites séances rapprochées, est réalisé pour comprendre une règle de fonctionnement de l'orthographe (d'usage ou grammaticale) : • Seul ou à deux : observation par les élèves de formes respectant une règle. Une réflexion et un classement des éléments retenus sont faits par l'élève ou la dyade. • Avec le groupe-classe : confrontation des classements. L'enseignant ou l'enseignante part des classements qui sont les plus éloignés de la règle pour terminer par ceux qui la reflètent le mieux. Avec les élèves, il ou elle construit la synthèse de la règle. • Consolidation sous différentes formes (nouvelles observations, nouveaux classements, exercices, production).
La dictée zéro faute	L'enseignant ou l'enseignante donne une dictée aux élèves. Après chaque phrase, il ou elle organise une recherche collective de solutions pour les problèmes d'orthographe rencontrés et signalés par les élèves. Ces problèmes, d'ordre lexical ou grammatical, peuvent aussi être une occasion pour l'enseignant ou l'enseignante de montrer aux élèves comment se questionner et utiliser leurs connaissances orthographiques au moment où ils en ont besoin ¹⁶ .
La phrase dictée du jour	L'enseignant ou l'enseignante dicte une phrase aux élèves et les invite à se relire. Il ou elle recopie ensuite la phrase d'un d'entre eux au tableau et demande aux élèves s'ils ont écrit certains mots d'une autre façon. Toutes les graphies proposées sont inscrites sous chaque mot discuté pour faire apparaître les différences. Les élèves discutent alors de tout ce qu'ils savent pour justifier l'orthographe du mot jusqu'à ce qu'ils soient d'accord sur sa graphie ; les autres graphies sont à ce moment-là effacées. L'activité se termine par une synthèse du travail réalisé et par la copie de la phrase dans un cahier.

15. Pour une information détaillée sur ces activités et d'autres du même type, voir Brissaud et Cogis (2011) ainsi que Nadeau et Fisher (2006).

16. Il est possible de voir une vidéo de cette activité en consultant le site suivant : <http://zoom.animare.org/zoom>.

L'enseignement de stratégies pour orthographier peut se réaliser suivant différentes propositions ; l'étude des constances orthographiques en est une. L'enseignement porte alors sur des contenus tels que les règles de position des lettres dans le mot (le « s » entre deux voyelles produit le son /z/), de dérivation ou encore celle portant sur les mots de même famille. On y trouve aussi la connaissance des préfixes et des suffixes et l'étude de la composition des mots en morphèmes (ex. : dans « les bonds », le « d » est porteur de sens sur le plan sémantique, alors que le « s » est porteur de sens sur le plan grammatical). L'enseignement systématique des connaissances morphologiques entraîne une amélioration des performances non seulement en écriture, mais également en lecture (Fayol et Jaffré, 2008). De plus, selon Lefrançois (2009), « la manipulation des morphèmes que sont les préfixes et les suffixes ne contribue pas uniquement à l'accroissement du vocabulaire, mais aussi à l'apprentissage des morphèmes grammaticaux comme les pluriels ».

Il est également important que l'enseignant ou l'enseignante travaille la mémorisation des propriétés visuographiques des mots (ex. : pour écrire « manger », et non « menger », il est indispensable de connaître l'orthographe spécifique de ce mot), en intervenant auprès des élèves pour qu'ils prennent conscience des propriétés visuelles et spécifiques de certains mots, qu'ils les emmagasinent et qu'ils les récupèrent au moment de la production orthographique (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Une façon intéressante de favoriser une meilleure mémorisation par l'ensemble des élèves des caractéristiques visuographiques d'un mot est de débattre d'une question du jour telle que : « En ne vous référant qu'à votre mémoire (c'est-à-dire sans écrire le mot), pouvez-vous me dire à quelle position on retrouve un « t » dans « muette » ? Les élèves sont ainsi invités à récupérer un mot mémorisé et à discuter des particularités visuographiques de ce mot.

Le scripteur doit savoir quand utiliser les différentes stratégies selon la tâche, la fatigue et le temps qu'exigent leur usage et la connaissance qu'il a de ces stratégies. Parfois, l'élève a une connaissance du mot ou de la règle, mais il ne l'applique pas lorsqu'il est en processus d'écriture. Par exemple, on constate fréquemment qu'un élève ne met pas en pratique, dans ses textes, les règles de grammaire qu'il connaît bien. La présentation de capsules orthographiques de manière ponctuelle peut être une façon de favoriser l'application de ces connaissances. « L'élève doit non seulement connaître des notions et construire des concepts, mais aussi développer des stratégies pour savoir quand et comment utiliser ses connaissances » (MEQ, 2006, p. 73).

Enfin, Berninger et Fayol (2008) suggèrent de fournir **un entraînement suffisant avec des mots et des contextes précis pour développer l'orthographe automatique.**

B. L'enseignement explicite de stratégies

L'enseignement explicite de la connaissance de la forme écrite des mots et des règles qui structurent la langue est une façon efficace d'intervenir, particulièrement ceux qui rencontrent des difficultés. Le tableau suivant présente les principales étapes de l'enseignement explicite.

Tableau 11 Enseignement explicite de stratégies

Définition de la stratégie	• L'enseignant ou l'enseignante décrit la stratégie et explique aux élèves quand elle leur sera utile et comment elle les aidera dans les situations d'écriture.
Conditions d'utilisation	• L'enseignant ou l'enseignante explique les circonstances (quand) dans lesquelles la stratégie doit être employée (ex. : après avoir écrit une phrase) et en quoi elle est utile et aidera les élèves à mieux orthographier (ex. : elle permet de bien accorder le verbe avec son sujet ou encore d'éviter les erreurs d'orthographe en fin de mots) (pourquoi).
Modelage de la stratégie pour rendre le processus transparent et le plus accessible possible	• L'enseignant ou l'enseignante rend visible ou verbalise le processus cognitif employé pour l'utilisation de la stratégie : il ou elle exprime à voix haute ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il choisit d'employer cette stratégie d'écriture et comment il ou elle l'utilise de façon concrète (comment). • Le modelage peut être fait par l'enseignant ou l'enseignante ou par un élève qui maîtrise bien la stratégie. • L'enseignant ou l'enseignante peut utiliser des contextes variés (ex. : différents genres de textes, réponse à une question ou encore écriture d'un message à quelqu'un) et donner des exemples précis et des contre-exemples.
Pratique guidée et coopérative fréquente dans des situations variées	• Les élèves pratiquent la stratégie avec le soutien de l'enseignant ou l'enseignante. De nombreuses occasions leur sont données d'utiliser la stratégie dans des contextes variés. • L'enseignant ou l'enseignante favorise le travail d'équipe, la collaboration entre les élèves et les échanges à propos des stratégies à utiliser. • L'enseignant ou l'enseignante propose des tâches et des activités qui se situent dans la zone proximale de développement de l'élève. • Il offre un soutien du type étayage¹⁹ qui peut prendre la forme, par exemple, d'explications supplémentaires ou de rétroactions.
Pratique autonome où l'exécution de la stratégie demande moins d'attention	• L'enseignant ou l'enseignante offre de multiples occasions d'utiliser la stratégie enseignée dans des contextes variés afin de favoriser l'automatisation. • Il offre aux élèves une rétroaction constructive, individuelle ou collective sur la façon dont ils utilisent les stratégies enseignées. • Il propose des tâches et des activités qui se situent dans la zone d'apprentissage autonome de l'élève (ni trop facile ni trop difficile) et en évalue l'évolution afin de soutenir les élèves au besoin, ou encore de revenir aux étapes précédentes.

Précisions pour l'enseignement intensif de l'orthographe

L'enseignement intensif de l'orthographe doit porter principalement sur les concepts et les stratégies travaillés au niveau 1. Cependant, tout comme pour l'intensification de l'intervention pour la correction, l'enseignant ou l'enseignante doit pouvoir situer le type de connaissances que les élèves maîtrisent : ces derniers peuvent connaître ou réciter les règles, mais peu ou ne pas les appliquer. L'enseignant ou l'enseignante doit donc questionner les élèves sur leur raisonnement afin d'avoir accès à leurs connaissances. **L'analyse des erreurs orthographiques des élèves qui n'ont pas progressé suffisamment au niveau 1 et l'entretien métagraphique sont deux moyens qui peuvent soutenir l'enseignant ou l'enseignante, l'orthopédagogue ou d'autres intervenants dans la planification du travail d'intensification.** Non seulement ces pratiques sont susceptibles de les aider à situer les difficultés des élèves, et ainsi à intervenir en fonction de leurs besoins, mais elles permettent aussi aux élèves de poursuivre leur apprentissage de l'orthographe par une pratique réflexive.

17. L'étayage vise à réduire, chez les élèves, l'écart entre l'apprentissage à réaliser et leur capacité à le faire. Ainsi, l'enseignant fournit différents types de soutien tels que le modelage, le travail des élèves en sous-groupe, la réduction de la complexité de la tâche, la séparation d'une activité difficile en étapes plus simples, la réalisation d'une partie de la tâche pour les élèves ou des explications supplémentaires. Les élèves prennent en conséquence de plus en plus le contrôle de leurs stratégies cognitives et métacognitives ce qui entraîne, de la part de l'enseignant ou de l'enseignante, un retrait graduel du soutien apporté (Falardeau et Gagné, 2012).

Il est possible que certains élèves maîtrisent les règles proposées dans la Progression des apprentissages¹⁸, alors que d'autres auront besoin d'un retour sur certaines d'entre elles. Il est donc nécessaire d'ajuster l'intervention en fonction des différents besoins des élèves.

Pour que les interventions soient suffisamment intensives, l'enseignant ou l'enseignante, l'orthopédagogue ou d'autres intervenants doivent soutenir les réflexions sur l'orthographe en offrant de nombreuses occasions aux élèves d'échanger entre eux et avec lui. Au niveau 2, les rétroactions pour accompagner les élèves dans leur travail en orthographe doivent être plus fréquentes et plus précises qu'au niveau 1. Elles peuvent prendre la forme, par exemple, de clarifications ou d'enseignement de concepts ou de stratégies non maîtrisés par les élèves.

Les apprentissages décontextualisés, visant souvent l'automatisation, sont très fréquents en orthographe. Ils doivent toutefois être rapidement remis en contexte, c'est-à-dire dans des situations réelles d'écriture, pour favoriser le transfert des connaissances.

Au niveau 2, tout comme au niveau 1, les situations d'écriture authentiques, même courtes, favorisent :

- une compréhension plus approfondie des multiples concepts et stratégies d'écriture ;
- l'établissement de liens entre plusieurs apprentissages en écriture ;
- un meilleur engagement et une plus grande motivation à écrire.

Communication

Qu'elle soit orale ou écrite, la communication est présente tout au long de la démarche d'intervention. Il est important de définir ce qu'il faut communiquer, les personnes concernées par l'exercice de communication, les moments où il est pertinent de communiquer ainsi que les moyens à utiliser pour assurer une communication précise et efficace.

Globalement, la communication porte sur les éléments suivants :

- les apprentissages réalisés en fonction des attentes du Programme de formation de l'école québécoise correspondant à l'âge de l'élève ;
- les forces des élèves et les défis à relever ;
- les interventions mises en place pour soutenir les apprentissages, y compris les ajustements dont certains élèves doivent bénéficier pour développer leurs apprentissages en écriture ;
- les progrès accomplis ;
- les progrès réalisés en fonction des objectifs déterminés à l'intérieur d'une démarche de plan d'intervention, le cas échéant.

Acteurs concernés par la communication

Plusieurs acteurs sont concernés par la communication de l'information : les élèves, leurs parents, les intervenants scolaires et la direction d'école. Cette communication s'avère essentielle à une intervention concertée en vue de soutenir la progression des apprentissages des élèves, particulièrement de ceux qui rencontrent des difficultés. Tous peuvent

18. Voir les documents *Progression des apprentissages – Français, langue d'enseignement – Primaire* et *Progression des apprentissages – Français, langue d'enseignement – Secondaire*.

ainsi diriger leurs efforts vers le même but et contribuer à la prise de décisions, notamment au moment de la démarche de plan d'intervention.

Élèves. La communication avec les élèves est indispensable pour favoriser leur responsabilisation à l'égard de leurs apprentissages. Il est important de les informer le plus fréquemment possible de leurs forces et des défis qu'ils ont à relever pour progresser. Il est aussi important de les impliquer dans les décisions qui les concernent. **Les élèves qui disposent d'information précise sur leurs capacités et leurs besoins et qui se sentent écoutés s'engagent davantage dans leurs apprentissages.**

Parents. L'information sur les apprentissages réalisés et sur les défis à relever par les élèves doit également être transmise aux parents. Ceux-ci, tout comme les élèves, ont avantage à connaître les résultats des interventions mises en place. Leur rôle ne se limite cependant pas à recevoir de l'information. Il est en effet primordial de les inviter à participer activement aux discussions concernant la façon de soutenir la progression des apprentissages de leur enfant, notamment lors de la démarche de plan d'intervention. **Un parent bien informé et impliqué est en mesure de mieux accompagner son enfant dans le développement de ses compétences.**

Intervenants scolaires et direction d'école. La communication entre les intervenants scolaires est un autre élément fondamental pour une action concertée visant à augmenter l'efficacité du soutien offert aux élèves. Ainsi, plusieurs enseignants peuvent échanger sur les besoins de certains élèves et sur des façons d'intervenir efficacement auprès d'eux.

Le personnel des services complémentaires (orthopédagogue, psychologue, orthophoniste, etc.) peut aussi apporter de l'information permettant de mieux situer les forces et les difficultés des élèves et suggérer des pistes intéressantes pour l'intervention, notamment lors de la démarche de plan d'intervention, exerçant ainsi un précieux rôle consultatif.

La direction de l'école doit, quant à elle, s'assurer que l'information circule et que chacun des acteurs concernés participe à ce processus de communication. Son leadership dans ce domaine est particulièrement important au secondaire, où l'information doit être partagée entre les enseignants de différentes disciplines, l'enseignant-ressource et les autres intervenants des services complémentaires concernés.

Moments où il s'avère pertinent de communiquer

Le plus souvent possible, l'enseignant ou l'enseignante prend soin de souligner à l'élève les progrès réalisés et les défis qu'il doit relever. Après le dépistage, il ou elle l'informe de ses forces et de ses difficultés pour l'amener à s'engager dans un premier défi.

Au moment de l'aide à l'apprentissage, la communication peut se faire pendant et après les activités prévues en écriture. Ainsi, l'enseignant ou l'enseignante ou un autre intervenant peut échanger avec l'élève lorsque la tâche est en cours d'exécution. Il peut s'agir, par exemple au moment de la pratique guidée avec rétroaction corrective, ou encore lors d'échanges spontanés qui visent à répondre aux besoins qui émergent. Ces échanges favorisent une rétroaction immédiate dirigée vers l'élève et offrent une information relativement à la difficulté observée. La rétroaction peut également servir à encourager un élève qui progresse bien. Il est entendu que cette communication garantit l'ajustement le plus rapide des apprentissages de l'élève et occupe ainsi une place prépondérante dans son processus

d'apprentissage. Après l'analyse d'une ou de plusieurs tâches réalisées, la communication permet d'informer l'élève, ses parents et les différents intervenants concernés des forces et des difficultés de ce dernier.

À certains moments dans l'année scolaire, la communication est obligatoire, puisqu'elle est prescrite par le régime pédagogique. La communication écrite en début d'année ainsi que les bulletins jouent, à leur niveau, un rôle important dans l'expression des progrès réalisés par l'élève qui rencontre des difficultés. À l'arrivée des élèves au secondaire, l'information écrite aide de plus l'enseignant ou l'enseignante à mieux orienter ses actions dès le début de l'année scolaire.

La réalisation du plan d'intervention ou sa révision constitue un autre moment où la communication s'avère d'une grande importance. L'information partagée lors de cette démarche permet de s'entendre sur les capacités et les besoins de l'élève pour fixer des objectifs pertinents. Elle favorise aussi des interventions plus cohérentes au cours d'une même année ainsi que d'une année à l'autre.

Communication précise et efficace

L'observation des élèves ainsi que l'utilisation de divers outils de collecte d'information (ex. : des grilles, des entrevues ou des portfolios) et de consignation (ex. : un journal de bord ou un dossier anecdotique) fournissent de l'information précieuse menant à l'exercice du jugement professionnel et deviennent les assises d'une bonne communication. Certains de ces outils, tels que le dossier d'apprentissage et d'évaluation, permettent de conserver des pièces justificatives qui illustrent la progression de l'élève en écriture.

Les paliers des sphères d'intervention constituent un outil qui favorise une communication efficace de la progression des élèves et qui permet aux enseignants, notamment au moment du dépistage, de situer les élèves selon les différents apprentissages liés à ces sphères. Ainsi, **ces paliers peuvent soutenir la communication** de l'enseignant ou l'enseignante avec l'élève, avec ses parents et avec les autres intervenants en lui permettant de mettre des mots sur les capacités et les besoins de l'élève qui a des difficultés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARMAND, F. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde*, Montréal. [Synthèse de connaissances soumise au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport]. <http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/synthese-connaissances-ecriture-langue-seconde.pdf>.
- BERNINGER, V. W., et M. FAYOL. (2008). *Pourquoi l'orthographe est important et comment l'enseigner de façon efficace*, Encyclopédie du développement du langage et de l'alphabétisation (p. 1-14). London, ON : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. http://www.researchgate.net/publication/242615044_Pourquoi_l'orthographe_est_importante_et_comment_l'enseigner_de_faon_efficace
- BOIVIN, M.-C., et R. PINSONNEAULT (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*, Montréal, Chenelière Éducation.
- BRISAUD, C., et D. COGIS (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier.
- BROZO, W. G. (2011). *RTI and the adolescent reader*, New York, Teachers College Press.
- CAMPBELL, T.A., et M. HLUSEK (2009). « Raconter et écrire des histoires : utiliser une autre sorte de crayon », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, n° 20, p. 1-4. http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_Storytelling_fr.pdf.
- CARTIER, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*, Montréal : Éditions CEC.
- CASTEDO, M., et E. FERREIRO. (2010). « Young children revision their own texts in school settings », dans C. Bazerman et collab. (dir.), *Traditions of writing research*, New York, Routledge, p. 135-149.
- CHARMEUX, E. (2013). *Enseigner l'orthographe autrement*. Lyon, Chronique sociale.
- CHARTRAND, S.-G. (1996, 2^e éd.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Éditions Logiques.
- CHARTRAND, S.-G. (2012). « Comment rendre l'enseignement de l'orthographe efficace ? », *Vivre le primaire*, vol. 25, n° 3, p. 9.
- CHARTRAND, S.-G., C. BLASER et M. GAGNON (2006). « Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois », *Revue suisse des sciences de l'éducation* (2/3), p. 275-293.
- COGIS, D., et M. ROS (2003). « Les verbalisations métagraphiques : un outil en orthographe ? », *L'orthographe une construction cognitive et sociale*, n° 3, p. 89-98.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (2002). « Programme d'indicateurs du rendement scolaire : évaluation de l'écriture III, cahier d'écriture B de l'élève », Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation, p. 22. <http://www.cmec.ca/docs/pirs/pirs2002/Quest.student.fr.pdf>
- DAIGLE, D., A. AMMAR et MONTESINOS, I. (2013). *Compétence orthographique et dysorthographe : rôles des procédures explicites*, [Rapport de recherche, programme Actions concertées, Université de Montréal].
- DAIGLE, D., et I. MONTESINOS-GELET, J. (2013). *Le code orthographique du français : ses caractéristiques et son utilisation*, dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-34.
- DAUNAY, B. (2004). *Écrire d'abord : l'expérimentation d'un principe didactique*, Actes du 8^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004.
- DE LA PAZ, S., (2007). « Best practices in teaching writing to students with special needs », dans S. Graham et collab. (dir.), *Best practices in writing instruction* (p. 308-327), New York, The Guilford Press.
- DE LA PAZ, S., et S. GRAHAM (1995). « Dictation : Applications to writing for students with learning disabilities », *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, n° 9, p. 227-247.
- EPPI-CENTRE (2004). *The effect of grammar teaching (sentence combining) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition*, York, University of York. http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=MJ77C3ymu_A%3D&tabid=773&mid=1817.
- FABRE-COLS, C. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck.
- FALARDEAU, E., et J.-C. GAGNÉ (2012). *L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche*, Québec, Université Laval. http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_fea789b8b6f7_enseignement_explicite_et_autoregulation_avec_images_15_fev.pdf
- FAYOL, M., et J.-F. JAFFRÉ (2008). *Orthographe*, Paris, Presses universitaires de France.
- FITZGERALD, J., et T. SHANAHAN (2000). « Reading and writing relations and their development », *Educational Psychologist*, vol. 35, p. 39-50.
- GRAHAM, S., et R. K. HARRIS (2003). « Students with learning disabilities and the process of writing : a meta-analysis of SRSD studies », dans H. L. Swanson et collab. (dir.), *Handbook of research on learning disabilities* (p. 323-344), New York, Guilford, 2003.
- GRAHAM, S., et D. PERIN (2007). « Writing next, effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools », *Journal of Education Psychology*, vol. 99, n° 3, p. 445-476.
- GUAY, F. (2013). *Programme d'intervention CASIS-Écriture pour augmenter la motivation d'élèves du primaire envers l'écriture*. Université Laval. Faculté des sciences de l'éducation.
- HAAGER, D., J. KLINGNER et S. VAUGHN (2007). *Evidence-based reading practices for response to intervention*, Baltimore, MD Brookes.
- HATTIE, J., et H. TIMPERLEY (2007). « The power of feedback », *Review of educational research*, vol. 77, n° 1 (p. 81-112).
- HARRIS, K.R., S. GRAHAM, L. H. MASON et M. A. FRIEDLANDER (2008). *Powerful writing strategies for all students*, Baltimore, Brookes Publishing Co.

- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York, Routledge.
- HAYES, J. R. (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, Éditions Logiques.
- HAYES, J. R., et L. S. FLOWER (1980). «Identifying the organisation of writing processes», dans L. W. Gref et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30), Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- KLASSEN, R. M., et WELTON, C. (2009). «Self-efficacy and procrastination in the writing of students with learning disabilities», dans G. A. Troia (dir.), *Instruction and assessment for struggling writers evidence-based practices* (p. 51-76), New York, The Guilford Press.
- KLEIN, P. (2008). «La littératie dans toutes les disciplines», *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, n° 13, p. 1-4
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/contentLiteracy.pdf>.
- LE BOUTHILIER, J., et collab. (2010). *L'écriture en immersion: la théorie et la pratique*, Fredericton, Institut de recherche en langues secondes du Canada.
- LEFRANÇOIS, P. (2009). «Le rôle de la conscience morphologique dans l'apprentissage de la morphographie du nombre en français», dans Marec-Breton, N., et collab. (dir.), *L'apprentissage de la langue écrite: approche cognitive*. (p. 151-166). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- LEFRANÇOIS, P., et collab. (2005). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*, Montréal, Université de Montréal. [Étude financée par le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires.] [http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-avec %20 annexes-PascaleLefrancois.pdf](http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-avec%20annexes-PascaleLefrancois.pdf).
- MACARTHUR, C. A. (2007). «Best practices in teaching evaluation and revision», dans S. Graham et collab. (dir.), *Best practices in writing instruction*, New York, The Guilford Press, p. 141-161.
- MCQUINTER SCOTT, R. (2010). «L'enseignement de l'étude des mots: améliorer la compréhension de la lecture», *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, n° 27, p. 1-7. www.edu.gov.on.ca/fre/research/mcquinterf.pdf.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (2013). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants: français, langue d'enseignement – enseignement primaire*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/liste-orthographique-a-lusage-des-enseignantes-et-des-enseignants/>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2012a). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration de français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010), deuxième rapport d'étape*, Québec, Gouvernement du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1740>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2012b). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (2011a). *Écrire au primaire: Programme de recherche sur l'écriture*, Québec, Gouvernement du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1891>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire: français, langue d'enseignement – enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/FLE/index.asp?page=description>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (2009b). *Progression des apprentissages*. Français, langue d'enseignement. Primaire. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Enseignement secondaire, premier cycle. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire, primaire, français, langue d'enseignement, Québec, Gouvernement du Québec.
- MORIN, M.-F., et collab. (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke. [Synthèse des connaissances soumise au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport]. [http://chairelectureecriture.educ.usherbrooke.ca/documents/Synth %C3 %A8se_ ens %20_écriture_Morin_2009.pdf](http://chairelectureecriture.educ.usherbrooke.ca/documents/Synth%C3%A8se_ens%20écriture_Morin_2009.pdf).
- MUSSET, M. (2011). «Apprendre à écrire: du mot à l'idée», *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n° 62. <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr>.
- NADEAU, M., et C. FISHER (2006). *La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner* Montréal, Gaëtan Morin.
- NORDQUIST, R. (2006). *Grammar and composition*. [En ligne]. <http://grammar.about.com/>.
- OUELLET, C., A. WAGNER et É BOILY (2013). «Les accords grammaticaux dans le groupe du nom: comment des élèves de classes ordinaires de la fin du primaire, du début du secondaire et des élèves présentant des difficultés d'apprentissage s'y prennent-ils?», dans Daigle, D., I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles: perspectives didactiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-34.
- PACTON, S., M. FAYOL et P. PERRUCHET (2005). «Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities», *Child Development*, vol. 76, n° 2, p. 324-339.
- PAJARES, F. (2003). «Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature», *Reading & Writing Quarterly*, vol. 19, n°, p. 139-158.

- PASSEY, D., et collab. (2004). *The Motivational Effect of ICT on Pupils*, Lancaster, Department of Educational Research, Lancaster University.
- PATRY, J. (2005). *Prête-moi ta plume, processus d'écriture au primaire*, Anjou, Éditions CEC.
- PINNELL, G.S., et I. C. FOUNTAS (2001). Guiding readers and writers : grades 3-6 : teaching comprehension, genre, and content literacy, Portsmouth, Heinemann.
- PLUMB, C., et collab. (1994). «Error correction in text. Testing the processing-deficit and knowledge-deficit hypotheses», *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 6, p. 347-360.
- POTHIER, B., et P. POTHIER (1997). *Les erreurs d'orthographe à l'école*, Paris, Retz.
- REED, D. K. (2008). «A synthesis of morphology intervention and effects on reading outcomes for students in grades K-12», *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 23, n° 1, p. 36-49.
- REED, D. K., J. WEXLER et S. VAUGHN (2012). *RTI for reading at the secondary level*, New York, The Guilford Press.
- ROUTMAN, R. (2010). *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*, Montréal, Chenelière Éducation.
- RUPLEY, W. H., T. R. BLAIR et W. D. NICHOLS (2009). «Effective reading instruction for struggling readers : The role of direct/explicit teaching», *Reading and Writing Quarterly*, vol. 25, p. 125-138.
- SADDLER, B., et J. Prechern (2007). «Improving writing through sentence combining», *Teaching Exceptional Children*, vol. 39, n° 3, p. 6-11. <http://ctl.uoregon.edu/node/1035>.
- SAINT-LAURENT, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin / Chenelière Éducation.
- STRICKLAND, D. S., K. GANSKE et J. K. MONROE (2009). *Les difficultés en lecture et en écriture*. Montréal, Chenelière Éducation.
- TOURMI, H. (2008). «Vos brouillons m'intéressent», *Vie pédagogique*, n° 149, p. 88-89. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1870443>.
- TROIA, G. A. (2009). *Instruction and assessment for struggling writers : evidence-based practices*. New York, The Guilford Press.
- VAUGHN, S. et FLETCHER, J. M. (2012). Response to intervention with secondary school students with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 45, n° 3, p. 241-253.
- VIAU, R. (2011). *La motivation à apprendre : mieux comprendre pour mieux agir*. [Présentation au CRDP de Poitou-Charentes, décembre 2011]. web.crdp-poitiers.org/presentation/cycleconf/fiche.php?id=11.
- VIAU, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Saint-Laurent, ERPI.
- VIAU, R. (2004). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage, une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. [Conférence prononcée le 18 avril 2002 dans le cadre du cycle de conférences «Difficulté d'apprendre, difficulté d'enseigner», Luxembourg]. <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>.
- VIAU, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

ANNEXES

ANNEXE 1

Exemple d'un modèle pour l'organisation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en classe

Tableau 12 Modèle d'enseignement de la langue et de la littérature (Pinnel et Fountas, 2001)

Bloc	Structure de l'enseignement et de l'apprentissage	Éléments du Programme de formation
Langage oral et étude de mots	De 20 à 60 minutes	
Les élèves explorent les complexités de la langue par l'entremise de multiples genres, dont des œuvres littéraires, des textes informatifs et des poèmes. Ils étudient le sens et la structure des mots ainsi que les conventions et les formes de la langue écrite.	Langue : lecture et écriture en interaction Utilisation traditionnelle de la langue écrite Étude des mots	• Lecture interactive à voix haute • Modelage de la lecture et de l'écriture • Art dramatique • Lecture en chœur • Échange de poésie et réactions • Événements courants • Correction interactive • Vocabulaire interactif • Écriture à la main • Évaluation de la lecture et de l'écriture • Étude de mots
Atelier de lecture	60 minutes	
Les élèves lisent une gamme de textes choisis par eux ou par l'enseignant ou l'enseignante pendant une période prolongée. Ils en découvrent le sens et établissent des liens personnels et textuels à partir de ce qu'ils apprennent, grâce à la lecture et à propos de la lecture. Ils acquièrent des stratégies de compréhension efficaces qu'ils appliquent à des textes narratifs ou non narratifs.	Lecture dirigée Lecture autonome Étude littéraire	Lecture dirigée – À partir d'un texte qu'il a choisi, l'enseignant ou l'enseignante travaille avec un petit groupe d'élèves pour les aider à peaufiner leurs stratégies de traitement à mesure que progresse la complexité des textes. Lecture autonome – Chaque élève lit en silence et réagit à une gamme de textes qu'il a choisis, développant la profondeur et la variété de ses lectures avec le soutien et les conseils continus de l'enseignant ou de l'enseignante. Étude littéraire – Un petit groupe hétérogène d'élèves discute des éléments littéraires et des diverses dimensions d'un texte ou d'un ensemble de textes. L'enseignant ou l'enseignante guide cette analyse approfondie.
Atelier d'écriture	60 minutes	
Les élèves acquièrent des stratégies et des habiletés d'écriture, apprennent l'art d'écrire et utilisent l'écriture comme outil d'apprentissage et de communication. En rédigeant pendant de longues périodes, ils explorent divers genres et formes convenant à une gamme de publics.	Écriture dirigée Écriture autonome Recherche	Écriture dirigée – L'enseignant ou l'enseignante montre à un petit groupe d'élèves l'art et les conventions de l'écriture dans une gamme de genres. Écriture autonome – Les élèves travaillent dans leurs cahiers ou à des projets de rédaction, de révision, de correction ou d'édition avec le soutien et les conseils continus de l'enseignant ou de l'enseignante. Recherche – Seuls, avec un partenaire ou en groupe, les élèves posent des questions originales, qui forment la base d'un projet de recherche approfondie. Ce projet, qui implique la lecture, l'écriture et la communication visuelle, englobe divers contenus et puise à un vaste éventail de sources imprimées, de médias et de ressources technologiques.

ANNEXE 2

Pistes d'ajustement en écriture

Les pistes d'ajustement qui permettent de soutenir l'écriture de textes ou de réaliser des tâches complexes peuvent être utiles en français, langue d'enseignement, et dans les autres disciplines. Cependant, tout comme pour les pistes d'ajustement en lecture, elles ne peuvent, à elles seules, assurer la réussite scolaire des élèves qui rencontrent des difficultés : **il faut aussi leur enseigner des connaissances, des concepts, des procédures, des stratégies d'écriture, etc.** Ces pistes d'ajustement constituent des moyens pour soutenir les élèves qui rencontrent des difficultés **à des moments choisis, pour des tâches choisies dans le but qu'ils aient accès aux apprentissages.**

L'écriture est présente dans différentes disciplines. **Il est important que tous les intervenants scolaires concernés connaissent les pistes qui sont favorables pour les élèves qui rencontrent des difficultés en écriture.**

Les pistes d'ajustement présentées ci-après s'inscrivent dans un courant **d'accès universel, c'est-à-dire que, dès la planification de l'activité, la diversité des besoins des élèves est prise en compte.** L'enseignant ou l'enseignante planifie donc des moyens de soutenir la réussite de tous les élèves au niveau 1.

Liens avec la lecture

Plusieurs pistes d'ajustement proposées dans le *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans* (MELS, 2012b, p. 63-67) sont aussi pertinentes pour l'écriture. La figure suivante en reprend quelques-unes pour préciser la façon de les utiliser en écriture.

Figure 17 Suggestions de pistes d'ajustement pour l'écriture

- ☐ L'activité d'écriture proposée pourrait être de **niveaux de complexité variés**.
- ☐ En cours d'écriture ou à la fin, l'élève pourrait **faire lire oralement** son texte par un pair ou par l'enseignant.
- ☐ Pour des tâches choisies, les **consignes** pourraient être enregistrées, notées sur une liste ou schématisées pour que les élèves puissent en prendre connaissance de nouveau avant, pendant ou après l'activité d'écriture.
- ☐ Des **organiseurs graphiques** non remplis, partiellement remplis ou entièrement remplis pourraient être élaborés avec les élèves et fournis à certains d'entre eux pour les aider à démarrer ou à poursuivre la rédaction d'un texte.
- ☐ Dans une deuxième version de certaines tâches choisies, des explications pourraient accompagner les directives de la tâche à réaliser pour guider les élèves sur le **genre de texte attendu**.
- ☐ Des **tâches exemplaires**, qui servent d'exemples, mais aussi des **contre-exemples** (pour que les élèves puissent voir la différence entre les deux productions) pourraient être fournis pour des tâches complexes choisies, comme la production écrite d'un texte argumentatif, d'un rapport de recherche ou d'une résolution de problèmes.
- ☐ Certaines tâches complexes pourraient être partiellement terminées.

D'autres pistes pour l'écriture

Outre les pistes d'ajustement proposées précédemment, certaines pistes sont plus propres au domaine de l'écriture. Le tableau suivant apporte différentes suggestions en ce sens.

Tableau 13 Pistes d'ajustement pour donner accès aux apprentissages en écriture*

Suggestions de pistes d'ajustement	Explications
Offrir des choix aux élèves pour le contenu : • choix de textes variés ; • choix de sujets différents.	Les élèves sont motivés par la possibilité d'avoir des choix. Ceux qui rencontrent des difficultés peuvent se sentir plus compétents à écrire un type de texte en particulier ou encore pour aborder un sujet plutôt qu'un autre. Offrir des choix pour le contenu peut permettre à certains élèves de parcourir l'ensemble des étapes du processus d'écriture ou encore d'en approfondir davantage quelques-unes.
Offrir différents modes de présentation pour travailler la rédaction d'un texte et sa diffusion, notamment : • texte sur un papier de couleur ou de format différents ; • affiche ; • présentation orale ; • enregistrement ; • présentation assistée par ordinateur.	Différents modes de présentations peuvent être utilisés lors des étapes du processus d'écriture selon les besoins des élèves. Par exemple, l'usage d'un format de papier plus grand peut être un élément facilitant, pour certains, lors de la planification de leur texte, alors que pour d'autres, ce peut être l'enregistrement de leurs idées à l'aide d'un magnétophone. Les étapes de la mise au propre et de la diffusion peuvent être exigeantes pour certains élèves qui rencontrent des difficultés. Ces derniers ont souvent mis beaucoup d'énergie à réaliser l'activité d'écriture et le document écrit qui en résulte peut avoir été raturé, effacé et modifié à plusieurs endroits. Dans un tel contexte, l'enseignant ou l'enseignante peut facilement alléger l'étape finale de la diffusion en offrant différents choix pour la réaliser (affiche, présentation orale, transcription par une autre personne, présentation à l'aide d'un logiciel, etc.). Pour les élèves qui rencontrent des difficultés, les logiciels de présentation peuvent être intéressants, puisqu'ils permettent d'écrire un texte plus court, mais authentique.
Proposer des situations d'écriture courtes et significatives pour permettre aux élèves de réaliser toutes les étapes de la rédaction d'un écrit.	L'ajustement de la tâche en fonction de certains points tels que la longueur du texte à produire ou le temps pour effectuer le travail peut permettre à certains élèves d'écrire un texte en réalisant les différentes étapes de rédaction d'un écrit. L'ajustement du temps peut prendre différentes formes telles que : • ajouter plus de temps ; • accompagner les élèves dans la gestion du temps ; • offrir un échéancier souple ; • prévoir un temps d'arrêt. L'ajustement de la longueur de la tâche peut consister à : • réduire la longueur du texte demandé ; • demande à l'élève de terminer une tâche en partie amorcée ; • permettre à l'élève de n'écrire qu'une partie du texte et d'achever sa tâche grâce à l'utilisation d'un magnétophone ou d'un transcripteur, comme le propose «la dictée à l'adulte» (l'élève parle de son texte et l'adulte écrit), ou par l'organisation du travail en équipe. Ces pistes d'ajustements visent à offrir à certains élèves la possibilité de mieux s'approprier l'ensemble du processus d'écriture et de mener à bien leur production.
Utiliser un dictionnaire phonologique.	Pour certains élèves qui confondent différents sons, la recherche de mots dans le dictionnaire est difficilement accessible ou encore longue et ardue. En ayant accès à une banque de mots/sons, telle qu'offerte dans les dictionnaires phonologiques, ils deviennent beaucoup plus efficaces.

* L'introduction de certaines de ces pistes d'ajustement nécessite un enseignement préalable.

Tableau 13 Pistes d'ajustement pour donner accès aux apprentissages en écriture (suite)

Suggestions de pistes d'ajustement	Explications
Utiliser différents logiciels.	Certains élèves ont des difficultés qui peuvent entraver la lecture des textes qu'ils écrivent. Un logiciel de lecture de texte peut atténuer ce problème. Un logiciel de traitement de texte peut être un outil pour alléger la rédaction d'un texte pour certains élèves. L'usage des TIC peut également être motivant pour certains élèves et ainsi favoriser un meilleur investissement dans la tâche.
Utiliser les aides technologiques telles que l'organisateur graphique pour organiser ses idées.	Certains élèves ont des difficultés motrices ou d'organisation qui peuvent nuire à la planification de leurs écrits. L'organisateur graphique peut aider ces élèves à : • organiser leurs idées en les reliant sous forme de cartes d'organisation d'idées ; • avoir un aperçu d'ensemble du sujet à développer ; • acquérir des habitudes de travail efficaces par le développement de techniques de planification simples.
Lire la production écrite pour l'élève pour qu'il puisse y apporter des changements.	Certains élèves font une lecture partielle de leur texte. Ils parlent de ce qu'ils pensent avoir écrit, en apportant des changements variés au texte qui se trouve sous leurs yeux. Ils ne parviennent pas à lire efficacement pour faire ressortir les mots oubliés, les structures de phrases déficientes, etc. Le fait d'entendre une lecture juste de leur texte peut les amener à mieux détecter les anomalies.
Réduire les éléments à considérer lors de la révision pour que l'élève puisse se centrer sur la qualité du texte à produire.	Pour différentes raisons, certains élèves prennent plus de temps que d'autres à corriger leur texte. L'enseignant ou l'enseignante peut facilement circonscrire, pour ces élèves, une partie du texte à corriger (ex. : un ou deux paragraphes), ou encore limiter les éléments à considérer lors de la correction (ex. : ne chercher que cinq mots dans le dictionnaire).
Passer d'une langue à l'autre pour écrire pour les allophones (Armand, 2011).	Les élèves allophones qui rencontrent des difficultés en écriture peuvent réaliser une partie de la tâche dans leur langue maternelle. Cet ajustement peut leur permettre de passer à travers l'ensemble des étapes d'un écrit, en plus de faire certains liens favorisant l'apprentissage de la nouvelle langue.

ANNEXE 3

Dépistage en écriture

Le dépistage en écriture vise à **recueillir rapidement le maximum d'information sur des éléments discriminants et significatifs associés aux stratégies rédactionnelles, à l'orthographe et à la syntaxe** pour dresser un portrait de la classe en écriture et former des sous-groupes d'élèves qui présentent des besoins semblables pour l'enseignement intensif. Même si elle ne fait pas partie du dépistage en écriture, la recension de quelques données sur la motivation sera traitée à titre de suggestion.

ANNEXE 3A

Sélection de la tâche d'écriture

L'enseignant ou l'enseignante peut réaliser le dépistage à partir **d'une tâche visant l'écriture d'un texte court**. La figure qui suit présente quelques exemples de textes courts à écrire.

Figure 18 Exemples de textes courts à écrire

- Lettre d'opinion ou lettre à un destinataire précis tel que la directrice de l'école.
- Suite d'une histoire lue par l'enseignante à l'intention de l'auteur du livre, d'élèves plus jeunes, d'élèves d'une autre région ou d'élèves de culture différente.
- Correspondance avec des élèves d'une autre classe ou d'une autre école pour leur recommander ou non l'écoute d'un court métrage.
- Récit d'un souvenir.

Tableau 14 Exemples de questionnement pour le choix d'une tâche visant l'écriture d'une lettre

Élément à observer dans la production de l'élève lors du dépistage	Exemple de questions que les enseignants doivent se poser pour bien planifier la tâche de dépistage qui consiste à écrire une lettre	Situation d'écriture sélectionnée
Stratégies rédactionnelles : Planification		
Tient compte de l'intention d'écriture.	Est-ce que l'écriture de cette lettre fera facilement ressortir la prise en compte, par l'élève, de l'intention d'écriture ?	
Tient compte du destinataire.	Est-ce que le choix du destinataire permettra de faire ressortir sa prise en compte, par l'élève, dans la rédaction de son texte ? Est-ce que le choix d'un destinataire différent permettrait d'observer plus facilement si l'élève prend en compte la personne à qui s'adresse son message ?	
A des idées pour le développement du sujet. Structure sa production selon le genre de texte.	Est-ce un thème connu des élèves ? Est-ce que je peux offrir des choix de sujets d'écriture aux élèves pour permettre à chacun d'avoir un maximum d'idées ? Est-ce un thème souvent utilisé, de telle sorte qu'il risque d'y avoir peu d'intérêt ? Est-ce qu'il sera facile pour l'ensemble des élèves d'avoir des idées sur ce sujet ? Est-ce que les élèves ont déjà écrit ce genre de texte ?	
Stratégies rédactionnelles : Révision		
Détecte les erreurs de sens, les problèmes de ponctuation, les passages à reformuler, l'absence de marqueurs de relation, et apporte des améliorations à son texte.	Avant l'étape de la révision, par quel moyen le rappel aux élèves des principaux éléments nécessaires à la réussite de leur écrit se fera-t-il ? Un rappel à l'oral ? Un retour sur la liste des critères sur lesquels se basera la révision ? Comment les élèves seront-ils encouragés à utiliser au maximum leur brouillon comme outil de travail ?	
Stratégies rédactionnelles : Correction		
Détecte les erreurs d'orthographe d'usage et effectue les corrections nécessaires sur les mots qu'il a détectés.	Comment rappeler aux élèves d'identifier, au cours de la mise en texte et après, les mots dont ils doutent ? Comment seront-ils encouragés à corriger les mots repérés ?	
Repère les erreurs d'orthographe grammaticale et utilise la procédure d'analyse grammaticale enseignée. Laisse des traces de son raisonnement grammatical. Poursuit son raisonnement en faisant les accords nécessaires.	Quelles phrases seront visées pour réaliser l'analyse grammaticale ? Est-ce qu'un échange sera fait sur la façon de corriger un texte ? Les élèves pourront-ils se référer à un code de correction ? Quels indices seront-ils invités à laisser pour démontrer leur raisonnement grammatical ? Devront-ils expliquer par écrit un ou deux accords faits ? Un accord dans le groupe du nom et un accord dans le groupe du verbe, par exemple ?	
Syntaxe et orthographe : Orthographe lexicale		
Écrit correctement et de manière spontanée des mots fréquents et d'autres plus précis ou liés au thème abordé.	Est-ce que le thème choisi favorise l'usage de mots fréquents ? Est-ce un thème qui favorise l'usage de mots pouvant être connus par les élèves ?	

Syntaxe et orthographe : Orthographe grammaticale		
Accorde correctement les éléments attendus pour cette année scolaire.	Est-ce que le sujet abordé sollicite l'usage du pluriel ? Du féminin ? Est-ce qu'un thème concernant un groupe de personnes ou d'animaux, par exemple, serait préférable ? Et si le thème portait sur un groupe féminin (ex. : une équipe sportive) pour susciter l'usage des accords féminins et pluriels ? Dans cette tâche d'écriture, quel serait le temps de verbe principalement utilisé ? Jusqu'à quel point l'observation de ce temps de verbe est-elle pertinente ?	
Syntaxe et orthographe : Syntaxe		
Délimite bien les phrases. Utilise correctement la majuscule et le point et emploie la virgule pour séparer les mots ou les groupes de mots dans une énumération et pour isoler ou encadrer un complément de phrase. Produit des phrases qui respectent généralement les règles syntaxiques attendues pour cette année scolaire. Utilise plusieurs marqueurs de relation.	Qu'est-ce que la tâche d'écriture est susceptible d'amener les élèves à utiliser ?	

ANNEXE 3B

Réalisation de la tâche d'écriture

Pour chacune des étapes de la situation d'écriture, l'enseignant ou l'enseignante observe systématiquement la façon de faire des élèves. Il peut utiliser les grilles. Il ou elle peut utiliser les grilles d'observation proposées à l'annexe 4 pour soutenir son travail.

Première étape

L'enseignant explique aux élèves qu'il leur propose cette tâche d'écriture parce qu'il veut savoir où ils en sont dans le développement de leur compétence à écrire. Il réalise une mise en situation permettant aux élèves d'échanger sur l'intention d'écriture et le destinataire. Il fait émerger leurs connaissances antérieures sur le sujet qui sera proposé et le genre de texte qui sera travaillé. Enfin, il fait porter cet échange sur la planification de leur écrit.

Figure 19 Exemple d'un questionnaire sur la planification de l'écriture d'une lettre

« Vous avez déjà écrit une lettre...

Avant de l'écrire, qu'avez-vous fait pour vous préparer?

Comment avez-vous trouvé des idées?

Avez-vous retenu toutes les idées que vous aviez? »

L'enseignant remet ensuite une feuille non lignée aux élèves pour qu'ils procèdent à la planification de leur écrit. Il pourrait également les inviter à réaliser leur plan à l'ordinateur. **Aucun modèle n'est fourni, puisque l'on souhaite observer la capacité des élèves à planifier par les moyens qu'ils se donnent.** L'enseignant incite ces derniers à prendre leur temps pour faire émerger toutes leurs idées, les choisir et les organiser. Il précise que les ratures, les déplacements et les ajouts sont permis, puisque les élèves sont engagés dans un processus de création et de développement. Chaque élève est libre de procéder de la manière qui lui convient.

Deuxième étape

Pour la mise en texte, l'enseignant donne à chaque élève une feuille lignée qui laisse suffisamment d'espace entre les lignes et dans les marges pour la révision et la correction. **Puis, il invite les élèves à rédiger leur texte à l'aide de leur plan en utilisant uniquement un stylo¹⁹ pour laisser une trace permanente de leur travail de rédaction.** Il leur demande d'indiquer par un code les mots dont ils doutent afin de pouvoir observer des traces de leurs doutes orthographiques.

19. Lors du dépistage, l'écriture du texte à l'aide d'un stylo permet de facilement observer le travail de révision réalisé par les élèves.

Troisième étape (réaliser cette étape une autre journée)

L'enseignant rappelle de nouveau aux élèves les objectifs qu'il poursuit.

L'enseignant invite les élèves à reprendre leur stylo pour réviser leur écrit. Il les encourage à laisser des traces (ratures, ajouts, reformulation, précision, lien, etc.) et à enrichir leur texte. Une fois l'étape de révision terminée, il invite les élèves à prendre un stylo d'une autre couleur et il leur demande de faire leurs corrections de même qu'une analyse grammaticale, par exemple pour deux phrases de leur choix, selon les codes utilisés habituellement. Il peut limiter le travail de correction à une partie du texte seulement.

ANNEXE 3C

Questions sur la motivation et l'engagement des élèves (optionnel)

Sans faire systématiquement partie du dépistage, la motivation des élèves et leur engagement dans les tâches d'écriture peuvent faire l'objet d'une collecte d'information. L'enseignant ou l'enseignante peut ainsi inviter les élèves à répondre à deux ou trois questions à la fin de la tâche d'écriture. Il ou elle peut se référer au questionnaire suivant pour en sélectionner quelques-unes.

Tableau 15 Exemple de questions sur la motivation de l'élève et sur son engagement dans les tâches d'écriture (Conseil des ministres de l'Éducation, 2002)

Encerle la réponse qui correspond à ce que tu sens.				
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	d'accord	Tout à fait d'accord
Écrire est plus difficile que les autres tâches scolaires.	A	B	C	D
Écrire ne m'intéresse pas.	A	B	C	D
Écrire est une composante importante du travail scolaire.	A	B	C	D
Écrire est important pour la suite de mes études	A	B	C	D
Beaucoup de bons emplois exigent une bonne maîtrise de l'écriture.	A	B	C	D
Je voudrais avoir plus d'occasions d'écrire à l'école.	A	B	C	D

ANNEXE 3D

Entrevue individuelle (pour certains élèves)

L'élève doit **posséder les stratégies rédactionnelles et les connaissances linguistiques nécessaires** à l'utilisation correcte du français écrit. Il doit de plus les **mobiliser efficacement**. Lorsqu'un enseignant ou une enseignante se questionne sur la capacité de certains élèves dans ces domaines, il ou elle peut réaliser une entrevue afin d'aller chercher de l'information complémentaire pour mieux les situer. Le tableau suivant suggère différentes questions à poser à partir du plan et du brouillon réalisés par l'élève.

Tableau 16 Suggestions de questions pour l'entrevue individuelle en écriture

À évaluer	Suggestions de questions
Stratégies rédactionnelles : Planification	
Tient compte de l'intention d'écriture.	Pourquoi as-tu écrit ce texte ? Quel était ton but ? Que voulais-tu transmettre comme message ?
Tient compte du destinataire.	Pour qui as-tu écrit ce texte ? Quand tu dis..., est-ce que tu crois que cette personne comprendra bien ton message ? Pourquoi ?
A des idées pour le développement du sujet. Structure sa production selon le genre de texte.	Comment as-tu fait pour trouver des idées ? Est-ce qu'il t'arrive de ne pas avoir d'idées ? À quelle fréquence ? Que fais-tu alors ? Tu avais écrit cette idée dans ton plan, pourquoi ne la retrouve-t-on pas dans ton texte ? Qu'as-tu fait avec toutes les idées que tu as eues ? Est-ce que tu as conservé toutes les idées que tu as eues ? Pourquoi ? Comment as-tu fait pour organiser tes idées ? As-tu déjà écrit ce genre de texte ? Est-ce que tu trouves ce genre de texte difficile ?
Stratégies rédactionnelles : Révision	
Détecte les erreurs de sens, les problèmes de ponctuation, les passages à reformuler, l'absence de marqueurs de relation, et apporte des améliorations à son texte.	Explique-moi le travail de révision que tu as fait dans ton texte. As-tu une routine, une façon de faire la révision des textes que tu écris ? T'arrive-t-il de modifier des idées, des phrases ou des parties de phrase ? Montre-moi une modification dans ton texte. As-tu apporté des ajustements à la ponctuation ?
Stratégies rédactionnelles : Correction	
Détecte les erreurs d'orthographe et effectue les corrections nécessaires sur les mots qu'il a repérés.	Comment as-tu fait pour repérer des erreurs d'orthographe dans ton texte ? Montre-moi un exemple. Montre-moi, dans ton texte, des mots dont tu as douté de l'orthographe. Qu'est-ce qui te fait t'interroger dans ce mot ? Qu'as-tu fait pour t'assurer d'avoir la bonne orthographe ? Quelles sont les stratégies que tu connais pour orthographier les mots ? Lesquelles utilises-tu ? Est-ce que tu corriges tous les mots dont tu doutes ?

À évaluer	Suggestions de questions
Repère les erreurs d'orthographe grammaticale et utilise la procédure d'analyse grammaticale enseignée. Laisse des traces de son raisonnement grammatical. Poursuit son raisonnement en faisant les accords nécessaires.	Comment fais-tu pour accorder tes mots correctement ? Montre-le-moi dans ton texte. Est-ce que tu trouves difficile d'accorder correctement les mots ? Pourquoi ?
Syntaxe et orthographe : Orthographe lexicale	
Écrit correctement et de manière spontanée des mots fréquents et d'autres plus précis ou liés au thème abordé.	Comment as-tu fait pour trouver la façon d'écrire les mots que tu ne connaissais pas ? As-tu eu recours à des outils de référence, comme un carnet de vocabulaire ou un dictionnaire ? Comment procèdes-tu pour mémoriser les mots d'orthographe ?
Syntaxe et orthographe : Orthographe grammaticale	
Accorde correctement les éléments attendus pour cette année scolaire.	Est-ce qu'il y a des accords que tu trouves plus faciles à faire ? Lesquels ? Comment fais-tu pour accorder les noms correctement ? Et les adjectifs ? Que fais-tu pour accorder les verbes ? Donne-moi un exemple dans ton texte. Pour toi, qu'est-ce qu'un déterminant, un nom, un adjectif, un verbe ? Accorder, qu'est-ce que cela veut dire pour toi ?
Syntaxe et orthographe : Syntaxe	
Délimite bien les phrases. Utilise correctement la majuscule et le point et emploie la virgule pour séparer les mots ou les groupes de mots dans une énumération et pour isoler ou encadrer un complément de phrase. Produit des phrases qui respectent généralement les règles syntaxiques attendues pour cette année scolaire. Utilise plusieurs marqueurs de relation.	Peux-tu m'expliquer ce qu'est une phrase ? Lis-moi une phrase dans ton texte. Pourquoi dis-tu que c'est une phrase ? À quoi sert un point ? Sais-tu quand en mettre ? Sur quoi te bases-tu ? Relire un énoncé tiré du texte de l'élève : Y aurait-il, selon toi, une meilleure façon de dire cette phrase ? Peux-tu rendre cette phrase plus précise ?

Voir aussi les questions proposées à l'annexe 3C « Questions à la fin de la tâche (optionnelles) ».

ANNEXE 4

Exemple de grilles d'observation pour réaliser le dépistage en écriture

Pendant que l'élève réalise la tâche proposée pour le dépistage en écriture, l'enseignant ou l'enseignante **coche la case correspondant aux manifestations observées chez le scripteur**. À l'aide de la production écrite de l'élève, il ou elle complète la grille et peut se servir des paliers pour indiquer dans l'hexagone le numéro de palier²⁰ correspondant au niveau d'écriture de l'élève.

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Tableau 17 Grille d'observation des indicateurs associés aux stratégies rédactionnelles

		Stratégies rédactionnelles		
✓		Scripteur en difficulté Manifestations	Scripteur efficace Manifestations	✓
Planification		Trouve peu d'idées permettant de planifier son texte.	Choisit et organise efficacement ses idées.	
		Ne prend pas en compte l'intention d'écriture.	Prend en compte l'intention d'écriture.	
		Se soucie peu ou pas du destinataire.	Se soucie du destinataire.	
Mise en texte en rapport avec la planification, la révision et la correction		A de la difficulté à mettre ses idées en texte ou recopie son plan en guise de texte.	Rédige un texte bien organisé qui comporte des améliorations par rapport à la planification initiale.	
		Consulte peu ou pas son plan lorsqu'il rédige.	Consulte régulièrement son plan lorsqu'il rédige.	
		Ne structure pas sa production selon le genre de texte.	Structure adéquatement sa production selon le genre de texte.	
		Ne laisse pas de traces de ses doutes orthographiques.	Laisse des traces de ses doutes orthographiques.	
Révision et correction		Ne relit pas son texte ou le relit sans faire de changements.	Révise son texte en y apportant des changements qui, généralement, l'améliorent.	
		Repère peu ou pas les erreurs.	Repère généralement les erreurs de différents types.	
		Ne corrige pas ses erreurs d'orthographe ou en corrige quelques-unes d'un même type.	Effectue les corrections nécessaires.	
		Laisse peu de traces de son raisonnement grammatical.	Laisse des traces de son raisonnement grammatical.	
		N'utilise pas les outils de référence proposés ou les utilise inefficacement.	Choisit et utilise efficacement les outils de référence à sa disposition.	

20. Voir l'annexe 6 *Paliers des sphères d'intervention en écriture*.

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Tableau 18 Grille d'observation des indicateurs associés à la syntaxe et à l'orthographe

Syntaxe et orthographe				
	✓	Scripteur en difficulté	Scripteur efficace	✓
		Manifestations	Manifestations	
Orthographe		Orthographe correctement peu de mots fréquents travaillés en classe.	Orthographe correctement et de manière spontanée la plupart des mots fréquents.	
		Orthographe avec difficulté les mots plus précis ou liés au thème abordé.	Orthographe correctement les mots plus précis ou liés au thème abordé.	
		Effectue quelques accords principalement dans le groupe du nom.	Effectue généralement correctement la plupart des accords dans le groupe du nom.	
		Applique rarement les règles d'accord dans le groupe du verbe.	Applique généralement efficacement les règles d'accord dans le groupe du verbe.	
Syntaxe		Écrit des phrases parfois incomplètes ou incorrectes.	Écrit des phrases à structures variées qui respectent généralement les règles syntaxiques.	
		N'utilise pas de marqueurs de relation ou très peu.	Utilise correctement plusieurs marqueurs de relation.	
		A parfois de la difficulté à délimiter ses phrases ; peut ne pas utiliser la majuscule et le point.	Ponctue généralement bien ses phrases et utilise plusieurs marqueurs de relation.	

ANNEXE 5

Analyse des erreurs orthographiques

Lors du dépistage, l'analyse des erreurs orthographiques vise à faire en sorte que l'intervention soit la plus ciblée et la plus efficace possible. L'analyse de l'orthographe d'usage peut porter sur huit à dix mots pleins²¹ tirés du milieu ou de la fin d'un texte produit par l'élève (ou d'une dictée). L'analyse de l'orthographe grammaticale s'applique davantage à l'ensemble du texte. Lors de l'interprétation, l'enseignant ou l'enseignante doit chercher les tendances afin de préciser les besoins de sa classe.

Lors des interventions en classe, il ou elle peut également réaliser des activités réflexives en orthographe à l'aide de la grille d'analyse des erreurs orthographiques. Ainsi, les élèves pourront, en groupe, en sous-groupe ou individuellement, analyser un texte à l'aide de cette grille d'analyse ou d'une partie de celle-ci. Les tableaux suivants présentent un exemple d'analyse d'erreurs orthographiques, puis des exemples de grilles d'analyse d'erreurs.

Tableau 19 Exemple d'une grille d'analyse d'erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale remplie²²

Mot		Erreurs orthographiques						
Écrit par l'élève	À écrire	Orthographe d'usage				Orthographe grammaticale		
		Unité de son (phonème)	Unité de sens (morphème)	Unité visuelle		Genre	Nombre	Terminaison verbale
				À l'intérieur du mot (multigraphème, «e» muet)	Pour l'ensemble du mot (homophone)			
gran	grand		✓					
ver	verre				✓			
limonad	limonade			✓				
tonbé	tombé			✓				
tadé	tardé	✓						
viens	vient							✓
parant	parents			✓			✓	
drapo	drapeaux			✓			✓	

21. Un mot plein, ou mot lexical, est un mot qui a sa propre signification (adjectif, nom et verbe).

22. Des explications sur chaque type de méprises orthographiques se trouvent à la p. 55.

Tableau 20 Grille d'analyse d'erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale

Mot		Erreurs orthographiques						
Écrit par l'élève	À écrire	Orthographe d'usage				Orthographe grammaticale		
		Unité de son	Unité de sens	Unité visuelle		Genre	Nombre	Terminaison verbale
				À l'intérieur du mot	Pour l'ensemble du mot			

Tableau 21 Grille d'analyse d'erreurs d'orthographe d'usage

Mot		Erreurs orthographiques			
Écrit par l'élève	À écrire	Orthographe d'usage			
		Unité de son	Unité de sens	Unité visuelle	
				À l'intérieur du mot	Pour l'ensemble du mot

Tableau 22 Grille d'analyse d'erreurs d'orthographe grammaticale

Mot		Erreurs orthographiques		
Écrit par l'élève	À écrire	Orthographe grammaticale		
		Genre	Nombre	Terminaison verbale

ANNEXE 6

Paliers des sphères d'intervention en écriture

Les paliers des sphères d'intervention en écriture portent sur les stratégies rédactionnelles, l'orthographe, la syntaxe et la motivation.

Ces différents paliers comportent cinq échelons établis sous forme de portraits d'ensemble. **Chaque échelon comprend des indicateurs ou des manifestations typiques que l'on peut observer chez les élèves.** La description de chacun de ces échelons suppose que des choix ont inévitablement été effectués dans le but de ne conserver que les aspects les plus représentatifs.

Les échelons 1, 2 et 3 présentent différents portraits d'élèves susceptibles de bénéficier d'un enseignement intensif. L'échelon 4 offre un portrait des élèves qui pourraient bénéficier d'une aide ponctuelle de type « récupération ». L'échelon 5 donne un portrait des élèves qui progressent de façon satisfaisante en écriture avec un enseignement efficace proposé à l'ensemble des élèves du groupe.

Puisque les descriptions des échelons sont relativement courtes, elles ne sauraient présenter tous les aspects à considérer pour évaluer chacune des sphères d'intervention de manière détaillée.

Des moyens²³ et des outils d'évaluation²⁴ variés s'avèrent aussi nécessaires à l'utilisation des paliers, par exemple lorsqu'il s'agit de colliger des données de manière précise et complète. En évaluation, l'enseignant fonde son jugement sur des données suffisantes, valides et pertinentes, en s'appuyant généralement sur les tâches les plus récentes réalisées par l'élève de la façon la plus autonome possible. Il offre donc à ses élèves des occasions fréquentes et variées de démontrer leurs apprentissages. Il est ainsi invité à construire son jugement progressivement et à le mettre à jour, au besoin, lorsqu'il recueille une nouvelle information. Il compare ensuite les données recueillies avec ce qui est décrit à l'intérieur des échelons des paliers. Enfin, il s'assure que les apprentissages réalisés par l'élève correspondent à l'idée globale ou au portrait type qui se dégage de l'échelon.

Tableau 23 Précisions sur la nature et l'utilité des paliers des sphères d'intervention

Les paliers sont...	Les paliers ne sont pas...
Les paliers sont...	Les paliers ne sont pas...
- des outils servant à situer l'élève par rapport à des apprentissages clés en écriture ; - des instruments permettant d'ajuster l'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés ; - un moyen d'illustrer sur un continuum la progression d'un élève qui rencontre des difficultés en écriture ; - des outils permettant aux élèves qui rencontrent des difficultés de prendre conscience de leurs forces ainsi que des défis qu'ils restent à relever ; - des références sur lesquelles s'appuyer au moment des différentes communications avec les élèves et les parents (plan d'intervention, bulletin, etc.).	- un condensé de la démarche proposée ou des interventions à réaliser auprès des élèves qui rencontrent des difficultés ; - des outils de prise d'information ou de correction d'une tâche réalisée par les élèves, comme les grilles d'évaluation sous forme de listes de vérification ; - des outils que l'enseignant utilise de façon analytique, en associant point par point les données colligées pour un élève à chacune des descriptions d'un échelon ; - des outils à utiliser tels quels dans les communications destinées aux parents ; - des descriptions complètes des caractéristiques des différentes sphères d'intervention.

23. Par exemple, une épreuve (ou un examen écrit), une entrevue, une observation.

24. Par exemple, des grilles d'évaluation diverses, des outils de consignation.

Tableau 24 Paliers de la sphère d'intervention *stratégies rédactionnelles*

Stratégies rédactionnelles					
En écriture, lorsqu'il réalise des tâches correspondant à son âge, l'élève...					
	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
	Utilise inadéquatement ou n'utilise pas les stratégies rédactionnelles	Utilise peu de stratégies rédactionnelles	Utilise quelques stratégies rédactionnelles	Utilise diverses stratégies rédactionnelles	Utilise efficacement diverses stratégies rédactionnelles
Planification	Trouve peu d'idées permettant de planifier son texte. Planifie inadéquatement son texte.	Trouve quelques idées permettant de planifier son texte. Planifie sans tenir compte de l'intention d'écriture ou du destinataire.	Trouve des idées permettant de planifier son texte. Planifie en tenant généralement compte de l'intention d'écriture et du destinataire.	Trouve plusieurs idées permettant de planifier son texte. Planifie en respectant l'intention d'écriture et le destinataire.	Choisit et organise efficacement ses idées en respectant l'intention d'écriture et le destinataire.
Mise en texte liée à la planification, la correction et la révision	Met peu d'idées en texte.	Reproduit intégralement les quelques idées de départ ou ne tient compte que de quelques éléments de sa planification. Insère des informations inutiles ou non pertinentes.	Rédige un texte court et peu organisé qui prend en compte des éléments de sa planification. Structure en partie sa production selon le genre de texte.	Rédige un texte généralement organisé qui peut comporter des améliorations par rapport à la planification initiale. Structure généralement sa production selon le genre de texte. Laisse quelques traces de ses doutes orthographiques.	Rédige un texte bien organisé qui comporte des améliorations par rapport à la planification initiale. Structure adéquatement sa production selon le genre de texte. Laisse des traces de ses doutes orthographiques.
Révision et correction	Ne relit pas son texte ou le relit sans y apporter de changement. Avec l'aide de l'enseignant, l'élève utilise quelques stratégies enseignées. Utilise inefficacement les outils de référence proposés.	Relit son texte en y apportant des changements qui ne l'améliorent pas. Corrige quelques erreurs d'un même type. Avec l'aide de l'enseignant, l'élève utilise des stratégies enseignées et des ressources suggérées.	Relit son texte en y apportant des changements qui l'améliorent peu. Corrige quelques erreurs de différents types. Utilise des stratégies enseignées et des ressources suggérées. Répond à des questions sur sa démarche d'écriture.	Relit son texte en y apportant des changements qui l'améliorent généralement. Corrige plusieurs erreurs de différents types. Utilise des stratégies et différentes ressources. Explique sa démarche d'écriture et le choix de certaines stratégies ou de ressources employées. Évalue la pertinence de certains outils utilisés. Peut identifier des forces et des faiblesses et, avec l'aide de l'enseignant, déterminer les moyens à privilégier pour relever ses défis.	Révisé et corrige ponctuellement son texte en cours de production. Révisé son texte en y apportant des améliorations. Corrige généralement les erreurs. Utilise efficacement les stratégies et différentes ressources. Explique sa démarche d'écriture et le choix des stratégies ou des ressources employées. Évalue la pertinence des outils utilisés. Peut identifier ses forces en écriture et les défis à relever. Détermine les moyens à privilégier pour relever ses défis.
Pistes d'intervention ciblée en fonction des paliers					
Enseigner les stratégies de planification, de mise en texte, de révision et de correction.					
Enseigner les stratégies métacognitives de planification, de mise en texte, de révision et de correction.					
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5	
L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue.	L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue.	L'élève requiert occasionnellement une intervention ciblée.	L'élève requiert une intervention ponctuelle.	L'élève ne requiert pas d'intervention ciblée.	
Les apprentissages ne sont pas acquis.	Les apprentissages sont peu acquis.	Les apprentissages sont en voie d'acquisition.	Les apprentissages sont presque acquis.	Les apprentissages sont acquis.	
L'élève doit bénéficier d'enseignement intensif en sous-groupe d'élèves ayant des besoins semblables.		L'élève peut bénéficier d'enseignement intensif en sous-groupe d'élèves ayant des besoins semblables.	L'élève peut bénéficier d'une aide de type «récupération».	L'élève n'a pas besoin d'une aide particulière par rapport à cet apprentissage.	

Tableau 25 Paliers de la sphère d'intervention *syntaxe et orthographe*

Syntaxe et orthographe					
En écriture, lorsqu'il réalise des tâches correspondant à son âge, l'élève...					
	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
	Démontre peu de connaissances de la syntaxe et de l'orthographe	Démontre quelques connaissances de base de la syntaxe et de l'orthographe	Démontre une maîtrise partielle de quelques règles de la syntaxe et de l'orthographe	Démontre une maîtrise de plusieurs règles de la syntaxe et de l'orthographe	Maîtrise les règles enseignées de la syntaxe et de l'orthographe
Orthographe	Orthographe correctement peu de mots fréquents travaillés en classe. Effectue peu ou pas d'accords.	Orthographe correctement plusieurs mots fréquents. Effectue quelques accords dans le groupe du nom et accorde parfois le verbe avec son sujet.	Orthographe correctement la plupart des mots fréquents et certains mots liés au thème abordé. Effectue des accords dans le groupe du nom et accorde souvent le verbe avec son sujet.	Orthographe correctement la majorité des mots fréquents et d'autres, plus précis ou liés au thème abordé, et maîtrise certaines règles associées à l'orthographe d'usage. Effectue la plupart des accords dans le groupe du nom et dans le groupe du verbe.	Produit des phrases qui respectent généralement les règles syntaxiques et orthographiques au programme.
Syntaxe	Écrit des phrases parfois incomplètes ou incorrectes. Utilise parfois la majuscule et le point correctement.	Écrit des phrases généralement complètes dont la structure est peu variée. Utilise généralement correctement la majuscule et le point.	Écrit des phrases à structures variées comportant des erreurs syntaxiques, dont certaines nuisent à la compréhension. Utilise parfois la virgule et quelques marqueurs de relation.	Écrit des phrases à structures variées comportant des erreurs syntaxiques qui nuisent peu à la compréhension. Ponctue généralement bien ses phrases et utilise plusieurs marqueurs de relation.	
Pistes d'intervention ciblée en fonction des paliers					
Enseigner des stratégies pour améliorer la syntaxe et pour utiliser correctement la ponctuation.					
Enseigner des stratégies favorisant la maîtrise de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale.					
Enseigner des stratégies métacognitives liées à la syntaxe et à l'orthographe.					
	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
	L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue. Les apprentissages ne sont pas acquis.	L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue. Les apprentissages sont peu acquis.	L'élève requiert occasionnellement une intervention ciblée. Les apprentissages sont en voie d'acquisition.	L'élève requiert une intervention ponctuelle. Les apprentissages sont presque acquis.	L'élève ne requiert pas d'intervention ciblée. Les apprentissages sont acquis.
	L'élève doit bénéficier d'enseignement intensif en sous-groupe d'élèves ayant des besoins semblables.		L'élève peut bénéficier d'enseignement intensif en sous-groupe d'élèves ayant des besoins semblables.	L'élève peut bénéficier d'une aide de type «récupération».	L'élève n'a pas besoin d'une aide particulière par rapport à cet apprentissage.

Tableau 26 Paliers de la sphère d'intervention *motivation et engagement* dans les tâches d'écriture

Motivation et engagement dans les tâches d'écriture En écriture, lorsqu'il réalise des tâches correspondant à son âge, l'élève...					
	Palier 1 Préfère ne pas écrire, évite les situations d'écriture	Palier 2 Écrit rarement ou seulement si c'est obligatoire	Palier 3 Écrit en démontrant à l'occasion de l'intérêt pour les tâches d'écriture	Palier 4 Écrit en démontrant généralement de l'intérêt pour les tâches d'écriture	Palier 5 Écrit en démontrant de l'intérêt pour différentes tâches d'écriture
Perception de la valeur de la tâche	Ne démontre pas de curiosité ou d'intérêt pour les activités d'écriture, cherche à éviter de faire la tâche.	Démontre peu de curiosité ou d'intérêt pour les activités d'écriture.	Démontre à l'occasion de la curiosité ou de l'intérêt pour les activités d'écriture.	Démontre généralement de la curiosité ou de l'intérêt pour les activités d'écriture.	Démontre un désir d'apprendre et de réussir les activités d'écriture et recherche les situations où il aura l'occasion d'écrire.
Perception de sa compétence à réaliser la tâche	A une perception inadéquate de sa compétence à écrire et mentionne des facteurs externes à lui-même qui l'empêchent d'effectuer la tâche.	A une perception peu adéquate de sa compétence à écrire et peut rarement mesurer les défis à relever pour réaliser la tâche d'écriture.	A une perception plus ou moins adéquate de sa compétence à écrire et ne mesure qu'en partie les défis à relever pour réaliser la tâche d'écriture.	A une perception généralement adéquate de ses forces et des défis à relever pour réaliser une tâche d'écriture.	A une perception adéquate de ses forces et des défis à relever pour réaliser une tâche d'écriture.
Perception de la contrôlabilité de la tâche	Ne fournit pas les efforts nécessaires pour réaliser la tâche d'écriture. Démontre peu de confiance en ses capacités, peut abandonner pendant la réalisation d'une tâche.	Fournit peu d'efforts pour réaliser la tâche d'écriture. Démontre peu de confiance en ses capacités, reste sans recours lorsqu'il rencontre une difficulté pendant la réalisation d'une tâche.	Fournit quelques efforts pour réaliser la tâche d'écriture. Démontre à certains moments de la confiance en ses capacités, peut prendre quelques initiatives en cours de travail.	Fournit généralement les efforts pour réaliser la tâche d'écriture. Démontre de la confiance en ses capacités, prend des initiatives pour réaliser la tâche.	Fournit les efforts pour réaliser la tâche d'écriture. Démontre une bonne confiance en ses capacités, est proactif tout au long de la réalisation de la tâche.
Pistes d'intervention ciblée en fonction des paliers					
Intervenir en fonction des perceptions que les élèves ont de la valeur de la tâche, de leur compétence à la réaliser et de sa contrôlabilité.					
	Palier 1 L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue. Les apprentissages ne sont pas acquis.	Palier 2 L'élève requiert une intervention ciblée et soutenue. Les apprentissages sont peu acquis.	Palier 3 L'élève requiert occasionnellement une intervention ciblée. Les apprentissages sont en voie d'acquisition.	Palier 4 L'élève requiert une intervention ponctuelle. Les apprentissages sont presque acquis.	Palier 5 L'élève ne requiert pas d'intervention ciblée. Les apprentissages sont acquis.
	L'élève doit bénéficier d'enseignement intensif en sous-groupe d'élève ayant des besoins semblables.		L'élève peut bénéficier d'enseignement intensif en sous-groupe d'élèves ayant des besoins semblables.	L'élève peut bénéficier d'une aide de type «récupération».	L'élève n'a pas besoin d'une aide particulière par rapport à cet apprentissage.

ANNEXE 7

Portrait de la classe en écriture

Il existe plusieurs modèles de portraits de la classe. Nous en présentons deux : le portrait détaillé de la classe en fonction des paliers des sphères d'intervention et le portrait global de la classe.

ANNEXE 7A

Portrait détaillé de la classe

Le portrait détaillé de la classe, qui s'appuie sur les paliers des sphères d'intervention, permet à la fois d'identifier les forces et les défis d'un groupe d'élèves et d'en avoir une vue d'ensemble. Les forces et les défis de chacun des élèves étant indiqués, ce portrait de la classe offre également une vue d'ensemble par élève.

Consignes pour remplir le portrait de la classe en fonction des paliers des sphères d'intervention

Pour chaque sphère d'intervention, indiquez le palier correspondant au niveau atteint par l'élève. Il est possible d'utiliser un code de couleur pour visualiser rapidement les besoins des élèves et pour planifier l'enseignement. Il est suggéré de surligner les cases en utilisant différentes couleurs pour indiquer les difficultés les plus marquées, soit les paliers 1 et 2, et les difficultés moins importantes, soit le palier 3.

Tableau 27 Exemple d'un portrait détaillé de la classe en fonction des sphères d'intervention

Nom de l'élève	Stratégies rédactionnelles			Syntaxe et orthographe			Motivation		
	Planification	Révision	Correction	Syntaxe	Orthographe		Perception		
					D'usage	Grammaticale	De la valeur de la tâche	De sa compétence à réaliser la tâche	De la contrôlabilité de la tâche
Andréanne	4	4	4	4	4	5			
Nada	4	4	4	4	4	4			
Julien	2	1	2	2	2	1			
Arnaud	5	4	5	4	4	5			
Rodrigo	4	4	5	5	4	5			
Alice	4	3	3	3	2	3			
Gémina	4	4	4	4	4	5			
Cybelle	4	4	4	4	4	5			
Luis	4	4	4	4	4	4			
Selene	2	2	2	2	1	2			
Lili-Rose	4	5	5	4	5	5			
Antoine	3	3	4	3	4	4			
Maude	4	4	4	4	4	4			
Étienne	4	3	5	4	4	4			
Pierre-Luc	5	4	5	4	4	5			
Léa	2	2	3	3	2	3			
Jeanne	4	4	5	4	4	4			
Omer	5	4	5	4	4	5			
Samir	3	3	4	3	4	4			
Joseph	4	5	4	4	5	4			
Laura	4	4	5	4	4	4			
Xavier	5	4	5	4	4	5			
Nelson	5	4	5	5	4	5			
Amina	2	1	2	2	2	1			
Enzo	4	4	4	4	4	5			
James	5	5	5	5	5	5			
Total d'élèves qui présentent des besoins	6	8	5	7	5	5			

Interprétation du portrait détaillé de la classe

La lecture verticale du portrait de la classe en fonction des paliers des sphères d'intervention permet d'identifier les forces et les défis du groupe d'élèves. D'une part, le calcul du nombre d'élèves qui rencontrent des difficultés importantes, les paliers 1, 2 et 3, est effectué pour chaque sphère d'intervention. La somme obtenue indique l'ampleur des défis en rapport avec cette sphère d'intervention pour l'ensemble du groupe. Ainsi, au moment de la planification de l'enseignement offert à tous les élèves (niveau 1 du modèle d'intervention), des actions sont prévues pour soutenir le développement des sphères d'intervention qui posent des défis à une grande proportion des élèves du groupe. D'autre part, le calcul du nombre d'élèves qui ne rencontrent pas de difficultés, les paliers 4 et 5, est effectué pour chaque sphère d'intervention. Ainsi, les forces du groupe peuvent être soulignées et célébrées.

La lecture horizontale du portrait de la classe en fonction des paliers des sphères d'intervention permet d'identifier les forces et les défis de chaque élève du groupe. Un élève présentant un profil « clair », c'est-à-dire sans couleur rouge ou jaune, ne connaît pas de difficulté importante en écriture. Au contraire, un élève présentant un profil « coloré » a des difficultés importantes qu'il faut prendre en compte au moment de la planification de l'enseignement aux niveaux 1 et 2.

ANNEXE 7B

Portrait global de la classe

Le portrait global de la classe offre une vue d'ensemble, en un coup d'œil, des forces et des défis des élèves du groupe. Il facilite la formation de sous-groupes d'élèves qui présentent des besoins semblables pour l'enseignement intensif.

Consignes pour remplir le portrait global de la classe

Pour chaque sphère d'intervention, indiquez le prénom de l'élève dans la case appropriée. Si la sphère d'intervention représente une force pour l'élève, inscrivez son prénom dans la case « + » ; s'il s'agit plutôt d'une difficulté pour lui, notez son prénom dans la case « - ». Le prénom de l'élève ne peut être écrit sur la ligne médiane. Il faut trancher : l'élève est-il en difficulté ou non ?

Tableau 28 Exemple d'un portrait global de la classe en fonction des sphères d'intervention

		-	+
Stratégies rédactionnelles	Planification	Julien, Selene, Antoine, Léa, Samir, Amina	Andréanne, Nada, Arnaud, Rodrigo, Alice, Gémina, Cybelle, Luis, Lili-Rose, Maude, Étienne, Pierre-Luc, Jeanne, Omer, Joseph, Laura, Xavier, Nelson, Enzo, James
	Révision	Julien, Alice, Selene, Antoine, Étienne, Léa, Samir, Amina	Andréanne, Nada, Arnaud, Rodrigo, Gémina, Cybelle, Luis, Lili-Rose, Maude, Pierre-Luc, Jeanne, Omer, Joseph, Laura, Xavier, Nelson, Enzo, James
	Correction	Julien, Alice, Selene, Léa, Amina	Andréanne, Nada, Arnaud, Rodrigo, Gémina, Cybelle, Luis, Lili-Rose, Antoine, Maude, Étienne, Pierre-Luc, Jeanne, Omer, Samir, Joseph, Laura, Xavier, Nelson, Enzo, James
Syntaxe et orthographe	Syntaxe	Julien, Alice, Selene, Antoine, Léa, Samir, Amina	Andréanne, Nada, Arnaud, Rodrigo, Gémina, Cybelle, Luis, Lili-Rose, Maude, Étienne, Pierre-Luc, Jeanne, Omer, Joseph, Laura, Xavier, Nelson, Enzo, James
	Orthographe d'usage	Julien, Alice, Selene, Léa, Amina	Andréanne, Nada, Arnaud, Rodrigo, Gémina, Cybelle, Luis, Lili-Rose, Antoine, Maude, Étienne, Pierre-Luc, Jeanne, Omer, Samir, Joseph, Laura, Xavier, Nelson, Enzo, James
	Orthographe grammaticale	Julien, Alice, Selene, Léa, Amina	Andréanne, Nada, Arnaud, Rodrigo, Gémina, Cybelle, Luis, Lili-Rose, Antoine, Maude, Étienne, Pierre-Luc, Jeanne, Omer, Samir, Joseph, Laura, Xavier, Nelson, Enzo, James
Motivation et engagement dans la tâche	Perception de la valeur de la tâche		
	Perception de sa compétence à réaliser la tâche		
	Perception de la contrôlabilité de la tâche		

Interprétation du portrait global de la classe

L'ampleur des forces des élèves du groupe correspond au nombre, plus ou moins grand, d'élèves dont les prénoms sont inscrits dans les cases « + » vis-à-vis de chaque sphère d'intervention. Il en va de même pour l'ampleur des difficultés rencontrées par les élèves du groupe dont les prénoms sont indiqués dans les cases « - ».

Parce que les prénoms des élèves notés dans les cases « - » sont rattachés à une sphère d'intervention, la formation de sous-groupes composés d'élèves qui présentent des besoins semblables est facilitée.

ANNEXE 8

Formation des sous-groupes d'élèves pour l'enseignement intensif

La réalisation du portrait de la classe en écriture permet de former des sous-groupes d'élèves qui présentent des besoins semblables en rapport avec les sphères d'intervention et qui nécessitent plus d'enseignement pour développer leur compétence à écrire de façon satisfaisante.

Un premier sous-groupe rassemble les élèves qui ont le plus de difficultés, soit ceux qui ont des difficultés importantes dans les sphères d'intervention *stratégies rédactionnelles* et *syntaxe et orthographe*, telles qu'elles ont été identifiées au moment du dépistage. Pour ces élèves, l'intervention portera sur l'ensemble des deux sphères d'intervention.

Un second sous-groupe rassemble les élèves qui ont des difficultés principalement dans une des deux sphères d'intervention *stratégies rédactionnelles* ou *syntaxe et orthographe*, telles qu'elles ont été identifiées au moment du dépistage. Pour ces élèves, l'intervention portera plus spécialement sur cette sphère.

Les sous-groupes doivent compter de trois à cinq élèves²⁵ environ. Il faut résister à la tentation d'agrandir les sous-groupes et opter plutôt pour une solution de rechange comme former un sous-groupe additionnel.

25. Il est important que chaque sous-groupe ne compte pas plus de cinq élèves, car le rapport d'un intervenant pour cinq élèves contribue à augmenter l'intensité de l'intervention. De plus, un tel rapport assure une proximité physique souhaitable au moment de l'enseignement intensif, le niveau 2 du modèle d'intervention à trois niveaux.

ANNEXE 9

Canevas pour la planification globale de l'enseignement de l'écriture

Tableau 29 Canevas pour la planification globale de l'enseignement de l'écriture

NIVEAU 1								
Sphères d'intervention qui font l'objet d'un enseignement intensif pour ce sous-groupe d'élèves								
Programme de français, langue d'enseignement, et progression des apprentissages	Stratégies rédactionnelles			Syntaxe et orthographe		Motivation		
	Planification	Révision	Correction	Syntaxe	Orthographe		Perception	
					D'usage	Grammaticale	De la valeur de la tâche	De sa compétence à réaliser la tâche
Inscrire les notions, les concepts et les stratégies qui feront l'objet d'un enseignement au cours des prochaines semaines. Lorsque ces éléments concernent l'une ou l'autre des sphères d'intervention, notez-les dans la colonne appropriée.								
	Inscrire ce sur quoi l'enseignement portera au cours des prochaines semaines et qui relève de cette sphère d'intervention.							

Tableau 30 Planification de l'enseignement intensif de l'écriture

Nom des élèves du sous-groupe d'enseignement intensif	Fréquence des rencontres en sous-groupe	Modalités des rencontres en sous-groupe	Nombre total de rencontres
1.	Nombre de fois par semaine ou par cycle	Durée de chaque rencontre en minutes et total prévu d'heures d'enseignement intensif	
2.			
3.			
4.			
5.			

Tableau 31 Canevas pour la planification de l'enseignement intensif de l'écriture

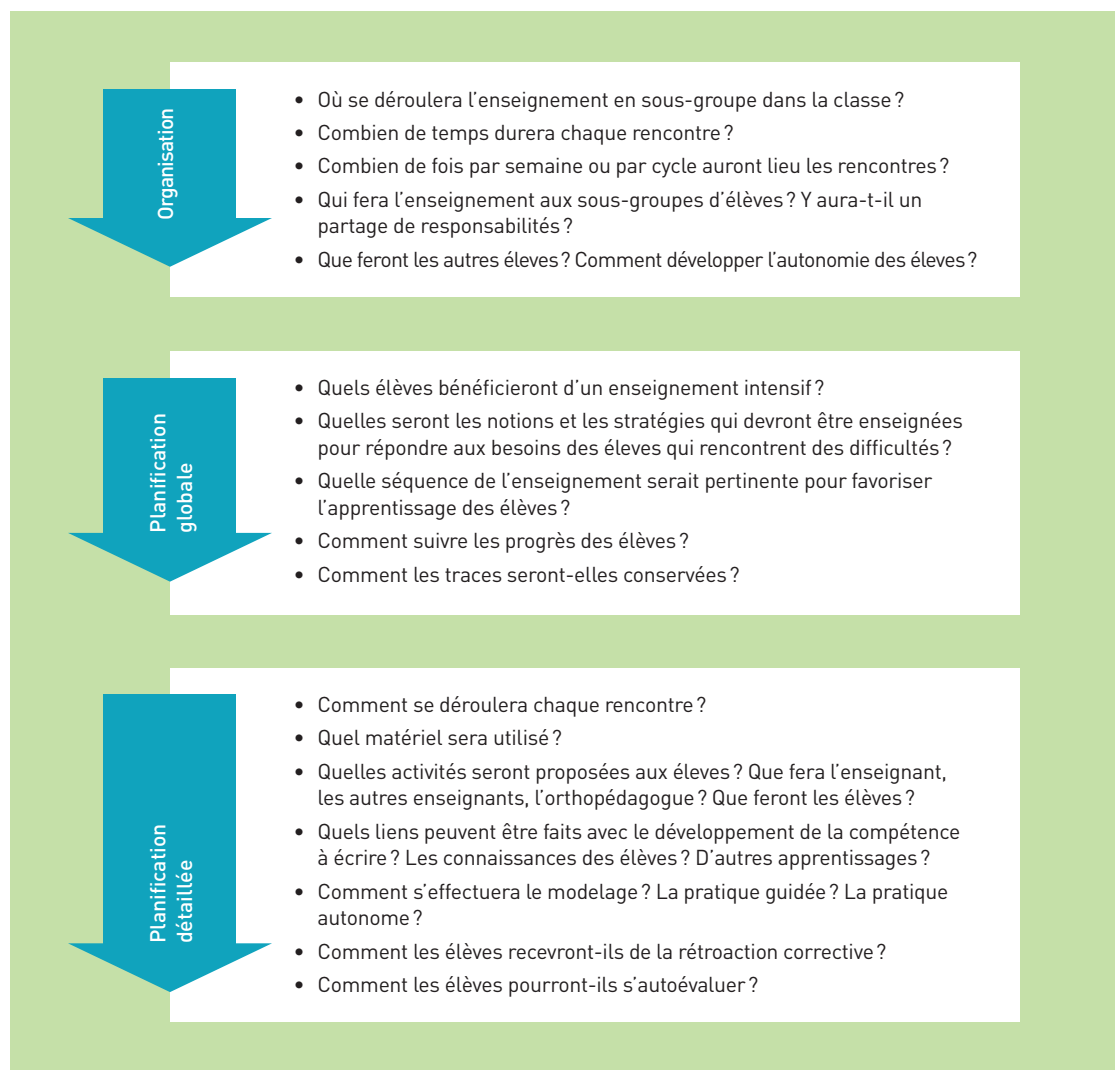
Sphères d'intervention qui font l'objet d'un enseignement intensif pour ce sous-groupe d'élèves (niveau 2)								
Stratégies rédactionnelles			Syntaxe et orthographe			Motivation		
Planification	Révision	Correction	Syntaxe	Orthographe		Perception		
				D'usage	Grammaticale	De la valeur de la tâche	De sa compétence à réaliser la tâche	De la contrôlabilité de la tâche

ANNEXE 10

Questions pour soutenir la planification et l'enseignement intensif

Les questions suivantes constituent des pistes pour soutenir les enseignants dans la planification de l'enseignement intensif offert à des sous-groupes d'élèves en classe.

Figure 20 Questions pour soutenir la planification et l'enseignement intensif



ANNEXE 11

Atelier d'écriture

Saint-Laurent (2008) propose une séquence pour réaliser un atelier d'écriture. Le tableau suivant en présente les grandes lignes.

Tableau 32 Déroulement d'un atelier d'écriture (Adapté de Saint-Laurent, 2008)

Partie de l'atelier	Durée en minutes	Description
1. Mini-leçon	De 10 à 15	Enseignement , généralement sous forme de modelage par l'enseignant, d'une stratégie en écriture en fonction des besoins des élèves.
2. Écriture guidée avec entrevue d'écriture	De 30 à 40	Choix par chaque élève du projet d'écriture sur lequel il veut travailler ; les élèves peuvent avoir deux ou trois projets en cours lors des ateliers : par exemple, un premier projet peut nécessiter un travail de planification de la part de l'élève, puisqu'il vient de l'amorcer, alors qu'un deuxième pourrait exiger de rédiger un texte ou encore de le réviser. Soutien de l'enseignant (rétroactions, explications supplémentaires, pistes pour guider le travail) pour s'assurer de l'exécution adéquate du travail sur le projet choisi par chaque élève ; ce soutien peut aussi être donné par un pair ou encore par l'utilisation de matériel. Entrevue d'écriture : après avoir circulé dans la classe et fourni des rétroactions aux élèves, l'enseignant prend le temps de réaliser des entrevues d'écriture²⁶ avec quelques élèves.
3. Partage en groupe	20	Partage entre les pairs : l'élève lit son texte à un autre élève ; cette lecture est accompagnée de questions, de commentaires et d'encouragements. Discussion réflexive où l'enseignant pose des questions qui amènent les élèves à réfléchir sur les stratégies utilisées, sur les difficultés rencontrées, ou sur tout autre élément en rapport avec l'objet de la mini-leçon.

26. De courte durée, l'entrevue d'écriture sert à soutenir un élève dans sa tâche d'écriture et permet souvent à l'enseignant de mieux comprendre ce qui lui occasionne des difficultés. Pour ce faire, l'enseignant demande à l'élève de lire son texte. Il l'amène à verbaliser sa compréhension de concepts ou de règles, de ses façons de faire, etc. Il échange également sur les problèmes rencontrés en cours d'écriture. Même si les erreurs d'orthographe sont plus faciles à repérer que celles liées au contenu, l'enseignant demeure attentif aux idées et au sens du texte. De la même façon, il veille à relever des points forts. Enfin, il accorde la priorité à un ou deux éléments à travailler et formule des commentaires constructifs (Routman, 2010).

ANNEXE 12

Enseignement de stratégies cognitives et métacognitives de révision

Figure 21 Enseignement de stratégies cognitives et métacognitives de révision (adapté de Harris, et collab., 2008)

L'enseignant discute avec les élèves de la révision :

- **En quoi consiste cette étape ?**
- **Pourquoi doit-on réviser ?**

L'enseignant explique aux élèves qu'ils feront la même chose chaque jour pour apprendre une stratégie de révision : ajouter, supprimer, substituer et déplacer.

- **Modelage** : « Je ferai une démonstration de la façon d'utiliser la stratégie du jour dans un texte écrit par un élève ou par moi. Chaque fois, je commencerai par lire complètement le texte pour ensuite exprimer à haute voix comment je me questionne et de quelle façon j'utilise cette stratégie. Je mettrai un « * » au-dessus des parties du texte pour indiquer que j'ai détecté un problème. »
- **Pratique guidée** : « Vous travaillerez ensuite en dyade sur le texte d'un élève d'un autre groupe pour voir et comprendre comment appliquer la stratégie » (accompagner de rétroactions par l'enseignant).
- **Pratique autonome de la révision** : « Finalement, vous travaillerez sur votre propre texte. »

1^{re} leçon

- Faire les phases 1, 2 et 3 mentionnées plus haut pour l'enseignement d'ajouts d'éléments dans le texte.
- Noter les difficultés rencontrées par les élèves à la phase 3.
- Terminer en remerciant les élèves pour leurs efforts et pour avoir essayé quelque chose de nouveau.

2^e, 3^e et 4^e leçons

- Procéder de la même manière qu'à la leçon 1 pour l'enseignement de l'effacement, du déplacement et de l'utilisation de formulations différentes.

5^e et 6^e leçons

- Travailler le développement de l'autorégulation de la révision.
- Revoir les stratégies enseignées précédemment et proposer, si c'est possible, un acronyme qui précise toutes les étapes pour faciliter leur rétention (ex. : « AS » pour « ajouter et supprimer »).
- Modeler chacune de ces étapes, faire ressortir les questionnements aidant à leur gestion et proposer des activités pour que les élèves mémorisent la séquence de révision.
- Faire un échange collaboratif et pratiquer l'autorégulation lors de la 6^e rencontre.
- Répéter les leçons 5 et 6 pour consolider les apprentissages.

