

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉLABORATION ET VALIDATION D'UN OUTIL D'ANALYSE DE LA
POSTURE D'AUTEUR ET DE SES MANIFESTATIONS DANS LES ÉCRITS
LITTÉRAIRES D'ÉLÈVES DU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

STÉPHANIE LAURENCE

NOVEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Grand-maman Gisèle et grand-papa Germain, être votre petite-fille me rend exceptionnellement fière. Votre soutien m'est indispensable. Je vous remercie du fond du cœur d'avoir toujours cru en moi et d'être les grands-parents incomparables que vous êtes.

Florence, ta présence quotidienne en personne ou à distance est une des choses les plus précieuses. Je suis si chanceuse de t'avoir. Merci de ton écoute et merci d'être là pour moi, tout le temps. Tu me fais évoluer et grandir, puis, honnêtement, je ne sais pas comment j'aurais pu arriver à la fin de ce travail sans toi.

Pascale et Valérie, merci à vous deux. Votre amitié m'est précieuse depuis si longtemps. Vous avez contribué et vous contribuez à faire de moi une personne meilleure et toujours un peu plus de bonne humeur.

Alors qu'on m'avait dit que la maîtrise allait être un moment de ma scolarité solitaire où les rencontres allaient se faire rares, je t'ai connue, ma belle Fannie. Notre amitié ne fait que commencer, mais je te remercie pour tous les rayons de soleil que tu m'as apportés et pour tout le soutien. Je suis choyée de t'avoir eue et encore plus choyée de te garder.

Maman et Yo, en temps de pandémie, vous m'avez appelée chaque jour, avant la pandémie, vous m'avez aidée à déménager de nombreuses fois. En fin de rédaction de mémoire, vous m'avez préparé de petits plats. Je vous remercie pour votre présence, pour votre générosité et pour votre soutien.

Maxime et William, merci à vous deux de toujours croire en mes projets fous et merci pour l'amour inconditionnel, pour les niaiseries et pour les belles discussions (aussi).

Papa et Anne-Marie, si je suis à l'université aujourd'hui, c'est grâce à vous ! Un grand merci pour votre soutien.

Jean-Simon, merci pour les trous dans tes joues, les bonnes bouteilles de vin et les fous rires. Merci d'avoir sans cesse fait appel à mon expertise et de l'avoir vantée et reconnue à maintes reprises.

Marie-Sarah et Ricardo, merci pour le divan, les séances de rires et de défoulements autour de votre îlot de cuisine, merci d'avoir pensé à ma survie en temps de tempête, mais surtout merci pour l'amitié et pour les encouragements.

Nicolas et Corinne, merci pour les moments de détente, de folies et d'encouragement.

Sylvie, ma miss météo, toujours à l'affût de mes déplacements, de ma sécurité et de mon bien-être. Merci pour la nourriture, les produits locaux, l'écoute et tout le lavage.

Alain, mon fan #1, merci pour les conseils, les discussions et l'hébergement. Merci pour ton humour et pour ton éternel soutien. Merci aussi pour les traitements ostéopathiques gratuits et pour les chalets gratuits.

Merci à Ophélie, directrice de ce mémoire, pour ta douceur, pour ton calme, pour ta rigueur et pour ta confiance. Tu m'as donné tant d'opportunités, du Québec à la France, du guide des études à la coordination de la collecte de données du projet des cercles d'auteurs, et j'en suis grandement reconnaissante. Ton désir de sortir des sentiers battus et d'explorer de nouvelles avenues est tout à fait admirable et inspirant. Travailler avec toi aura été un immense plaisir et j'espère de tout cœur que ce n'est que le début.

Élaine, Élaine, Élaine... Des ateliers de yoga aux conférences, ta confiance en moi a été sans limites et je t'en remercie grandement. Le nombre de nuits que j'ai passées à me demander pourquoi j'avais dit oui à tes propositions aura été grand, mais tu as réussi à m'élever là où je ne pensais jamais aller. Merci pour les rires et pour tous les conseils aussi.

Merci à toute l'équipe des cercles d'auteurs pour votre énergie, votre dévotion, votre gentillesse et votre passion. Grâce à notre merveilleux travail d'équipe, j'ai eu accès à des données de recherche de grande qualité.

Merci à Maude et à Éliane, mes deux fidèles amies qui m'ont soutenue dans mes premiers pas à l'université.

Merci à Annick et à Maxime, mes deux fidèles acolytes et mes deux plus grands fans.

Merci à Valérie Perron, collègue sur le projet des cercles d'auteurs, pour les beaux moments passés dans ma voiture et à Sutton, à refaire le monde et nos vies. Merci encore pour ta contribution à ce mémoire de maîtrise et pour ta révision de l'outil d'analyse. Ta vision des choses et ton amitié sont un bien beau cadeau de la vie.

Merci à Jacinthe pour toutes les belles discussions, tout le temps dans le Kamouraska et toutes les bières de la Tête d'Allumette. Je m'ennuie.

Merci à mes chers voisins pour leur soutien, pour leur amitié et pour les soupers en bonne compagnie.

Merci aux trois experts contactés pour ce mémoire qui ont répondu positivement à l'appel et qui contribuent à l'avancement des connaissances en didactique. Je vous remercie pour votre grande générosité.

Les amis de la pharmacie, vous avez été les premiers à me redonner une chance dans la vie. Merci d'avoir cru en moi et de m'avoir fait confiance. Merci pour l'amitié et pour tous ses beaux moments passés à travailler à vos côtés. Il n'y a pas de mots pour vous exprimer ma gratitude.

Merci à Nathan, qui me fait tant rire, pour m'avoir soutenue dans les dernières corrections de ce mémoire de maîtrise. Les déjeuners au café Aragon en ta compagnie m'auront indéniablement encouragée et motivée à peaufiner ce travail de recherche.

DÉDICACE

À François Laplante, qui fait partie de
ces enseignants capables de faire
naître des rêves dans la tête et dans le
cœur des adolescents

AVANT-PROPOS

Ce mémoire de maîtrise s'inscrit dans un projet de recherche-action intitulé *Une communauté d'apprentissage d'enseignantes auteurs : pour une démarche engagée de l'enseignement de l'écriture au primaire*. Cette recherche-action est née d'un désir de partager l'amour de l'écriture avec les enseignantes participantes, mais aussi de les encourager à avoir une pratique personnelle de l'écriture pour mieux l'enseigner (Tremblay, Turgeon et Gagnon, 2020). Les enseignantes ont ainsi été invitées à participer à des cercles d'auteurs, une démarche dans laquelle de petits groupes de participants vivent collectivement les différentes étapes du processus d'écriture et se partagent leurs écrits, que ce soit pour le plaisir de lire et d'écouter le premier jet d'un texte ou pour s'entraider à réviser une production. Le projet a permis de documenter le développement professionnel des enseignantes au fil de leur appropriation de la démarche des cercles d'auteurs (Gagnon, Tremblay et Turgeon, 2020) et de sa mise en œuvre en classe (Tremblay *et al.*, 2020). Les textes d'élèves recueillis lors de la deuxième année du projet et les captations vidéo de cercles de révision, lors desquels les élèves s'entraident pour améliorer un texte ont également fait l'objet d'une analyse (Turgeon, Tremblay et Gagnon, 2020). Si le projet visait le développement de la posture d'auteur chez les enseignantes comme chez leurs élèves, seul le développement de la posture d'auteur des enseignantes a fait l'objet d'une analyse (Tremblay, Turgeon et Bachand, sous presse). Notre projet de maîtrise s'inscrit donc dans le cadre de la recherche sur les cercles d'auteurs et s'intéresse à la question de la posture d'auteur des élèves, sous l'angle des manifestations de celle-ci dans les écrits littéraires rédigés au fil du projet de recherche.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	vii
LISTE DES FIGURES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiv
RÉSUMÉ	xvii
ABSTRACT	xviii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 De scripteur à auteur : la posture d’auteur et l’écriture littéraire	4
1.2 Les grilles d’évaluation ministérielles et les pratiques enseignantes : un regard désuet porté sur les textes des élèves	6
1.3 De correcteur à lecteur : la posture de lecteur et la lecture littéraire.....	9
1.4 Un langage commun autour de l’écrit : les traits de l’écriture.....	10
1.5 La posture d’auteur : des manifestations difficiles à reconnaître dans les textes des élèves du primaire	11
1.6 Pertinence scientifique de ce mémoire.....	15
1.7 Pertinence sociale de ce mémoire	15

1.8 Question générale de recherche de ce mémoire	16
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	17
2.1 L'écriture et la lecture littéraires	17
2.1.1 L'écriture littéraire	18
2.1.1.1 Les genres de textes et les écrits littéraires	20
2.1.1.2 Les figures de style	23
2.1.1.3 Les types de narrateurs.....	24
2.1.2 La lecture littéraire	25
2.2 La posture d'auteur et la posture de lecteur	26
2.2.1 La notion de posture.....	26
2.2.2 La posture d'auteur	28
2.2.3 La posture de lecteur	32
2.2.4 Les conditions didactiques nécessaires à l'adoption de postures d'auteur et de lecteur chez les élèves	35
2.2.5 Les liens entre la posture d'auteur, la posture de lecteur, l'écriture littéraire et la lecture littéraire	37
2.3 Les traits de l'écriture : une approche pour enseigner et évaluer l'écriture	38
2.3.1 Présentation générale de l'approche des traits de l'écriture.....	39
2.3.2 Les idées.....	41
2.3.3 La structure	41
2.3.4 Le choix des mots	41
2.3.5 La fluidité des phrases.....	42
2.3.6 La voix	43
2.3.6.1 Les tonalités : une notion propre au trait de la voix.....	43
2.3.7 Les conventions linguistiques et la présentation.....	44
2.3.7.1 La cohérence textuelle	44
2.4 Critères d'évaluation d'écrits littéraires rédigés par des élèves	46
2.4.1 Les critères d'évaluation des traits de l'écriture	47
2.4.2 Questions sur les traces de la posture d'auteur dans les textes des élèves chez Tauveron et Sève (2005)	50
2.4.3 Critères d'analyse de la fiction chez Boré (2010).....	52
2.4.4 Critères d'évaluation chez Bucheton (2014).....	53
2.4.5 Critères d'analyse du texte du sujet écrivant chez Lafont-Terranova (2009)	57

2.5 Objectif spécifique de recherche.....	61
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	63
3.1 Description de la recherche-développement	63
3.2 Étapes de la recherche-développement suivies dans ce mémoire.....	66
3.2.1 Analyse des besoins	66
3.2.2 Conception de l’outil d’analyse	68
3.2.2.1 Choix du corpus de textes d’élèves.....	68
3.2.2.2 Choix des six traits de l’écriture comme cadre	73
3.2.3 Élaboration de l’outil d’analyse	74
3.2.4 Mises à l’essai partielles : validation théorique et test de l’outil	76
3.2.4.1 Échantillon : présentation des experts.....	76
3.2.4.2 Questionnaire d’évaluation de l’outil.....	76
3.2.4.3 Analyse des résultats des questionnaires remplis par les experts	77
3.2.4.4 Test de l’outil sur des copies d’élèves	78
CHAPITRE IV RÉSULTATS ET ANALYSES	79
4.1 Présentation de l’outil envoyé aux experts.....	79
4.2 Validation théorique de l’outil d’analyse : résultats du questionnaire.....	79
4.2.1 Analyse des réponses à l’échelle de Likert	80
4.2.2 Analyse des commentaires des experts	83
4.2.2.1 Appréciation générale et commentaires généraux	83
4.2.2.2 Commentaires des experts concernant la catégorie des genres textuels ..	85
4.2.2.3 Commentaires des experts concernant la catégorie de la cohérence textuelle	87
4.2.2.4 Les idées.....	88
4.2.2.5 La structure	90
4.2.2.6 Le choix des mots	92
4.2.2.7 Le rythme	94
4.2.2.8 La voix	96
4.2.2.9 Les conventions linguistiques	99
4.2.2.10 Commentaires divers.....	100
4.2.2.11 Modification de <i>critère</i> pour <i>manifestation</i>	101
4.3 Présentation de la version modifiée de l’outil d’analyse	101

4.4 Test de l’outil d’analyse sur trois textes d’élèves	102
4.4.1 Analyse du texte 1	103
4.4.2 Analyse du texte 2	109
4.4.3 Analyse du texte 3	111
4.5 Conclusion	116
CHAPITRE V DISCUSSION DES RÉSULTATS	119
5.1 Vers un nécessaire changement de postures	119
5.2 Les six traits : un cadre pour analyser les manifestations de la posture d’auteur dans les écrits littéraires des élèves	120
5.3 Un outil d’analyse pour rendre compte des manifestations de la posture d’auteur dans les textes	121
5.4 Un outil d’analyse qui se base sur la posture de lecteur	123
5.5 Rendre compte de la posture d’auteur dans des écrits littéraires d’élèves : un défi à relever	124
5.6 Limites de l’outil d’analyse	125
5.7 Pistes de recherches futures	127
CONCLUSION	129
ANNEXE A COURRIEL ENVOYÉ AUX EXPERTS	133
ANNEXE B TEXTE D’EXPLICATION DU MÉMOIRE AUX EXPERTS	135
ANNEXE C QUESTIONNAIRE EXPERTS	142
ANNEXE D OUTIL D’ANALYSE ENVOYÉ AUX EXPERTS	163

ANNEXE E RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DE L'OUTIL D'ANALYSE ENVOYÉ AUX EXPERTS	195
ANNEXE F ANNEXES DE L'OUTIL D'ANALYSE	198
ANNEXE G QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION REMPLI PAR EXPERT 1	224
ANNEXE H QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION REMPLI PAR EXPERT 2	239
ANNEXE I QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION REMPLI PAR EXPERT 3 ..	253
ANNEXE J OUTIL D'ANALYSE VERSION FINALE	268
BIBLIOGRAPHIE	322

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 L'écriture littéraire (Tauveron, 2004, p. 4, inspiré de Eco, 1979).....	19
2.2 La lecture littéraire (Tauveron, 2004, p. 3, inspiré de Eco, 1979).....	25

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Les critères d'évaluation de Bucheton (2014).....	55
2.2 Les critères d'analyse de Lafont-Terranova (2009).....	59
3.1 Les étapes de la démarche de recherche-développement	65
3.2 Textes analysés dans la classe de Josée, 5 ^e année (école 1)	69
3.3 Textes analysés dans la classe de Marianne, 6 ^e année (école 1).....	70
3.4 Textes analysés dans la classe de Véronique, 6 ^e année (école 2).....	70
4.1 Taux d'accord des experts par catégories du questionnaire en pourcentages	81
4.2 Taux d'accord des experts par énoncés pour les genres de textes, la cohérence textuelle et les six traits en pourcentages	82
4.3 Réponses des experts dans la catégorie de l'appréciation générale.....	84
4.4 Réponses des experts dans la catégorie des genres textuels	86
4.5 Réponses des experts dans la catégorie de la cohérence textuelle.....	87
4.6 Réponses des experts dans la catégorie des six traits – idées	88
4.7 Réponses des experts dans la catégorie des six traits – structure	90

4.8 Réponses des experts dans la catégorie des six traits – choix des mots	92
4.9 Réponses des experts dans la catégorie des six traits – rythme.....	94
4.10 Réponses des experts dans la catégorie des six traits – voix	96
4.11 Réponses des experts dans la catégorie des six traits – conventions linguistiques	99
4.12 Analyse du texte 1	105
4.13 Analyse du texte 2	110
4.14 Analyse du texte 3	113

RÉSUMÉ

Ce mémoire de maîtrise est une recherche-développement qui avait pour objectif de créer un outil d'analyse permettant de rendre compte des manifestations de la posture d'auteur dans des écrits littéraires d'élèves du primaire. La création de cet outil a été possible grâce à l'analyse de textes d'élèves du troisième cycle du primaire et à l'amalgame de différents éléments théoriques (les traits de l'écriture, les figures de style et les tonalités, la posture d'auteur, la posture de lecteur). L'outil d'analyse élaboré a été validé sur le plan théorique par trois didacticiens du français. Après avoir été modifié en fonction des suggestions de ces experts, il a été mis à l'essai sur trois textes d'élèves. Les commentaires des experts et la mise à l'essai sur des copies d'élèves nous permettent d'affirmer que l'outil est valide sur le plan théorique. L'outil est destiné à des chercheurs et peut servir à des fins d'analyse des manifestations de la posture d'auteur dans un écrit littéraire d'élève du primaire. Il est divisé en fonction des traits de l'écriture (les idées, la structure, le choix des mots, la fluidité des phrases, la voix, ainsi que les conventions linguistiques et la présentation). Pour chaque trait, des manifestations sont présentées. Chacune de ces manifestations est définie et exemplifiée grâce à des extraits provenant des écrits littéraires des élèves faisant partie de notre corpus. En plus de faire ressortir les manifestations possibles de la posture d'auteur dans des textes d'élèves, cette recherche a permis de démontrer différents types d'effets que des élèves du primaire arrivent à créer dans leurs textes. Elle a également contribué à enrichir les définitions des traits de l'écriture ainsi que de la caractérisation de la posture d'auteur telle qu'elle est susceptible de se manifester dans les textes.

Mots clés : posture d'auteur, recherche-développement, traits de l'écriture, primaire, écriture littéraire, lecture littéraire, posture de lecteur

ABSTRACT

This master's thesis is a developmental research in which we created an authorship's manifestations analytical tool of primary students' literary written productions. The creation of this tool was possible because of two main reasons. The first one was because of the analysis we conducted on 5th and 6th graders texts. The second one, because of the theories' amalgam we made: six traits of writing, figures of speech and tones, authorship, readership. The analytical tool we created has been theoretically validated by three experts in French didactics. Following their comments and suggestions, we edited our tool. After these editions, we tested our tool on three student's copies. Based on these tests and the experts' comments, we can state that our tool is theoretically valid. This analytical tool is meant to be used by researchers. The main goal of this tool is to analyse authorship's manifestations in students literary writing. It is divided by the six traits of writing (ideas, organization, word choice, sentence fluency, voice, and conventions and presentation). In each trait, manifestations are presented. Each manifestation is defined and illustrated by an extract of students' written productions. The authorship's manifestations in students' texts are highlighted in this research. This master's thesis also demonstrates the effects elementary students can create in their texts. In addition, it contributes enhancing the six traits of writing's definitions and authorship manifestations' characterization as it is likely to appear in students' literary written productions.

Keywords: authorship, developmental research, traits of writing, primary, literary writing, literary reading, readership.

INTRODUCTION

Titulaire d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, j'ai été préoccupée tout au long de ma formation initiale par le manque de motivation des élèves envers l'écriture. À l'époque, je me suis également sentie interpellée par la piètre qualité des textes des élèves que je côtoyais. Au-delà de la qualité de la langue, je me rendais compte que les textes ne répondaient qu'à une consigne d'écriture et qu'ils ne témoignaient pas de la créativité des enfants, qui, pourtant, était bel et bien présente dans les autres sphères de leur vie. Ayant toujours été passionnée par l'écriture, sans me considérer comme une écrivaine, j'étais habitée par le désir de donner le goût d'écrire aux élèves.

J'ai moi-même vu ma propre motivation changer quand j'ai été invitée à adopter une posture d'auteur dans mes cours de concentration en littérature pendant la quatrième année de mon baccalauréat en enseignement. J'ai remarqué que mes textes étaient meilleurs quand j'étais appelée à essayer de nouvelles façons de faire et à imiter les écrivains professionnels que j'admirais. En acceptant de ne pas me censurer et en me donnant le droit de ne pas produire un texte parfait, j'étais plus encline à prendre des risques dans mon écriture et à parler de ce qui me tenait à coeur. À cette époque, je cherchais à trouver des façons d'amener mes élèves à faire de même.

C'est à ce moment de mon parcours que j'ai entendu parler du projet sur les cercles d'auteurs mené par Ophélie Tremblay, Éleine Turgeon et Brigitte Gagnon. J'ai alors souhaité m'impliquer dans celui-ci. Dès la première année du projet (2016-2017), j'ai

été embauchée à titre d'auxiliaire de recherche. Puis, au cours de la deuxième année du projet de recherche (2017-2018), j'ai été coordonnatrice de la collecte de données. J'ai vu dans ce projet de recherche la possibilité de répondre à de nombreuses questions que je me posais comme enseignante. Le projet des cercles d'auteurs a été pour moi une belle et grande aventure, qui a fait naître ce mémoire de maîtrise. Si au moment de mon embauche comme auxiliaire de recherche, je souhaitais répondre à des questions qui me préoccupaient comme enseignante, mon questionnement est rapidement devenu plus scientifique et didactique, ce qui m'a finalement menée à étudier à la maîtrise à temps plein et à développer mon propre axe de recherche au sein du projet.

Le projet de recherche sur les cercles d'auteurs, qui sont une communauté d'auteurs et de lecteurs dans la classe où les participants sont invités à échanger autour de leurs textes, naît de la conviction que les enseignantes doivent être elles-mêmes des autrices (Turgeon et Tremblay, 2019). La recherche s'étale sur trois ans (2016-2019). La première année de recherche (2016-2017) porte sur le développement professionnel des enseignantes qui sont invitées à adopter elles-mêmes une posture d'auteur en participant à la démarche des cercles d'auteurs. Lors de la deuxième année du projet de recherche (2017-2018), c'est la collecte de données. Durant cette deuxième année, les enseignantes transfèrent leurs apprentissages en instaurant les cercles d'auteurs dans leurs classes et en invitant leurs élèves à adopter une posture d'auteur. Les élèves sont filmés en pleine action pendant un cercle de planification, un cercle de partage et deux cercles de révision. Finalement, la troisième année (2018-2019) porte sur l'analyse des données et la diffusion des résultats de la recherche. L'étude comprend trois objectifs de recherche :

- 1) Étudier le processus d'apprentissage et de développement professionnel des enseignants dans l'appropriation de la démarche des cercles d'auteurs;
- 2) Documenter la mise en œuvre des cercles d'auteurs en classe;

3) Décrire les pratiques de rétroaction entre élèves dans les cercles d'auteurs et leur impact sur la révision de texte. (Turgeon *et al.*, 2020)

Au fil de la collecte de données du projet des cercles d'auteurs (année 2 : 2017-2018), nous¹ voyons naître, dans les textes des élèves, une forme de littérature. Que les élèves se déclarent ou non auteurs, certains textes semblent bien témoigner de l'adoption d'une posture d'auteur. Or, comme nous allons le montrer dans le prochain chapitre, soit celui de la problématique, aucune grille d'analyse des textes d'élèves parmi les outils existants (Bucheton, 2014; Culham, 2003; Lafont-Terranova, 2009; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013) ne permettait de rendre compte de façon détaillée des diverses manifestations de la posture d'auteur dans les textes d'élèves du primaire. Dans le deuxième chapitre, nous présentons notre cadre conceptuel, dans lequel nous traitons, entre autres, de l'écriture et de la lecture littéraires, ainsi que des postures d'auteur et de lecteur. Nous abordons également les six traits de l'écriture. La fin de ce second chapitre nous mène à présenter l'objectif de recherche de ce mémoire de maîtrise. Ensuite, dans le chapitre III, nous présentons l'approche méthodologique choisie dans le cadre de ce mémoire; la recherche-développement. Nous expliquons également comment nous avons suivi cette approche tout au long de notre recherche. Le chapitre suivant présente les analyses et les résultats de la recherche. La discussion des résultats constitue l'avant-dernier chapitre de ce mémoire de maîtrise et le dernier présente une conclusion de notre travail.

¹ Comme nous commençons à parler du projet des cercles d'auteurs et de l'implication que nous avons eue dans celui-ci, nous utiliserons le « nous » de modestie à partir de maintenant.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous explorons les méthodes d'évaluation prescrites dans les programmes ministériels québécois qui permettent de porter un regard sur les textes des élèves. Ensuite, nous définissons la posture d'auteur et l'écriture littéraire, qui ont été au coeur du projet des cercles d'auteurs présenté en introduction, ainsi que deux autres éléments théoriques corolaires, la posture de lecteur et la lecture littéraire. Nous présentons ensuite les traits de l'écriture, qui permettent de se doter d'un langage commun autour de l'écrit, tant en production écrite qu'en lecture. Ensuite, nous explorons les avenues possibles pour l'analyse de textes d'élèves en ce qui a trait à la posture d'auteur et aux recherches traitant de l'écriture littéraire. Finalement, la pertinence scientifique et la pertinence sociale de ce mémoire sont abordées, suivies de notre question générale de recherche.

1.1 De scripteur à auteur : la posture d'auteur et l'écriture littéraire

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) considère l'élève qui écrit comme un scripteur (MELS, 2006). Le scripteur est défini comme étant celui qui écrit (Touveron et Sève, 2005). Touveron (2007) explique que l'élève qui lit, débutant ou expert, est considéré comme un lecteur. Toutefois, l'élève qui écrit est considéré comme un producteur de textes, et non comme un auteur (Touveron, 2007). C'est

pourquoi cette chercheuse plaide pour la reconnaissance de l'élève qui écrit comme un auteur, c'est-à-dire comme quelqu'un qui écrit un texte avec une intention artistique. Elle distingue l'auteur de l'écrivain professionnel, qui, lui, serait reconnu pour ses mérites artistiques dans un contexte social, culturel et historique. Tauveron (2007) propose ainsi de percevoir l'élève comme un auteur qui poursuit un but stylistique au moment d'écrire son texte. Tauveron et Sève (2005) appellent ce positionnement créatif, la posture d'auteur. Margallo Gonzalez (2009) définit quant à elle la posture d'auteur comme étant le fait d'utiliser les stratégies de l'écrivain professionnel pour relever les défis de l'écriture littéraire dans un contexte scolaire. Cette posture d'auteur peut être adoptée lorsque certaines conditions didactiques sont respectées (Tauveron et Sève, 2005), nous les présentons en détail dans le cadre conceptuel. La communauté d'auteurs et de lecteurs au sein de la classe fait partie de ces conditions. Pour développer une posture d'auteur, l'élève doit pouvoir échanger avec ses pairs et être lu comme un véritable auteur, en particulier par son enseignante.

Comme Margallo Gonzalez (2009), Tauveron (2004), s'appuyant sur les travaux d'Eco (1979), fait le parallèle entre écrire de façon littéraire et adopter une posture auteur. En écriture littéraire, celui qui écrit un texte est considéré comme un auteur et, en écrivant, il pense à son lecteur (Eco, 1979; Tauveron, 2004). En se figurant un lecteur en écrivant, l'auteur peut délibérément placer des effets dans son texte (Sorin, 2005). Un moyen de produire ces effets est de recourir aux figures de style, comme la comparaison (Bucheton, 2014) et la métaphore (Tauveron et Sève, 2005). La posture d'auteur est liée à plusieurs procédés et à plusieurs concepts littéraires, par exemple les genres de textes et les types de narrateurs, qui sont abordés plus en profondeur dans le cadre conceptuel de ce mémoire de maîtrise.

L'auteur et l'acte d'écrire occupent une place centrale en enseignement de l'écriture littéraire (Lebrun, 2007), ce qui s'oppose à un enseignement traditionnel qui mise

plutôt sur le produit fini (Blain et Lafontaine, 2010 ; Sorin, 2005 ; Tauveron, 1996). De plus, avec les concepts de posture d'auteur et d'écriture littéraire, la créativité, l'intertextualité et les interactions entre la lecture et l'écriture sont prônées (Tauveron et Sève, 2005). La création d'effets pour le lecteur est également promue. Ces aspects ont tous été encouragés dans le projet des cercles d'auteurs. Or, avec une démarche d'évaluation, comme celle proposée par le MELS (2014), si un élève tente de créer des effets dans son texte pour un lecteur, comment ces efforts pourraient-ils être reconnus ou valorisés ? Comme Sorin (2005) le propose, il faudrait que l'enseignante passe d'une posture d'évaluateur à une posture de lecteur. Nous nous penchons donc sur le concept de posture de lecteur et de lecture littéraire dans les prochains paragraphes.

1.2 Les grilles d'évaluation ministérielles et les pratiques enseignantes : un regard désuet porté sur les textes des élèves

L'enseignement de l'écriture tel qu'il est traditionnellement donné se caractérise, entre autres, par l'imposition du sujet de la situation d'écriture par l'enseignant et d'un nombre de mots minimum à produire (Nadon, 2007; Reuter, 1996). Dans une telle approche, l'écriture est une façon de travailler la langue et de pratiquer les normes linguistiques avec les élèves, au lieu d'être un espace de créativité dans lequel ceux-ci peuvent exprimer leur voix (Sorin, 2005; Tauveron, 1996). Ce type d'enseignement met d'ailleurs l'accent sur le produit fini et non sur le processus d'écriture (Blain et Lafontaine, 2010; Sorin, 2005; Tauveron, 1996). Conséquemment, au Québec, l'évaluation des textes d'élèves dans une perspective ministérielle (MELS, 2014) suit une approche plutôt normative et traditionnelle. Pour explorer le regard qui est actuellement porté sur les textes des élèves, nous jugeons important de considérer deux aspects : les attendus ministériels du primaire au Québec en écriture et les pratiques enseignantes.

La grille d'évaluation de fin de troisième cycle du primaire en écriture du Ministère comprend cinq critères d'évaluation : 1) l'adaptation à la situation d'écriture (20%); 2) la cohérence du texte (20%); 3) l'utilisation d'un vocabulaire approprié (20%); 4) une construction de phrases et une ponctuation appropriées (20%); 5) le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (20%) (MELS, 2014, p. 12). Le premier critère, l'adaptation à la situation d'écriture, est lié à un sujet imposé par l'enseignant ou par le Ministère. Pour ce qui est du deuxième critère, la cohérence du texte, il s'agit de vérifier si l'élève est capable de faire progresser ses idées de façon logique ou chronologique, de diviser ses idées en paragraphes distincts et de faire des liens entre ses idées. Le troisième critère, concernant l'utilisation d'un vocabulaire approprié, vérifie si l'élève est en mesure de choisir des expressions et des mots qui sont variés et précis. Le quatrième critère, la construction des phrases et la ponctuation appropriées, indique l'importance pour l'élève de la fin du primaire, de bien structurer et de bien ponctuer des phrases simples ou élaborées. Finalement, le cinquième critère concerne le respect de la norme liée à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale. Pour obtenir la marque « très satisfaisant », l'élève doit remettre un texte qui comporte moins de 4% d'erreurs en fonction des apprentissages prescrits à son niveau scolaire.

Cette grille d'évaluation a une visée normative et s'inscrit dans la perspective d'un enseignement traditionnel de l'écriture (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2019), c'est-à-dire que le texte produit doit contenir peu de fautes, être structuré adéquatement, comprendre un vocabulaire riche et respecter le sujet d'écriture imposé par l'enseignant. Il y a ainsi peu d'espace pour la création chez les élèves. Par conséquent, si ceux-ci décident de faire preuve de créativité, la grille ministérielle pourrait difficilement permettre de reconnaître les effets de création. En effet, la grille proposée par le Ministère comprend des critères généraux qui ne visent pas à reconnaître l'unicité dans les textes des élèves ou à reconnaître leur style propre. La grille fournie (MELS, 2014),

ne traitant pratiquement que des normes orthographiques, grammaticales et textuelles, ne nous permet pas de reconnaître la posture d'auteur dans un texte d'élève.

Par ailleurs, même s'il y a d'autres critères dans la grille (l'adaptation à la situation d'écriture, la cohérence du texte et l'utilisation d'un vocabulaire approprié), l'attention de l'enseignant est la plupart du temps portée sur les normes liées à l'orthographe et à la grammaire (Bucheton, 2014; Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010). En France, Bucheton (2014) soutient que c'est le critère lié aux normes linguistiques qui reçoit le plus d'enseignement et qui est le plus travaillé en classe. Elle explique, de plus, que ce critère est celui le plus évalué par les enseignants. Culham (2003) explique qu'aux États-Unis, ce critère est également celui qui est le plus évalué par les enseignants. Pour le Québec, les enseignants mettent l'accent sur le trait des conventions linguistiques (Saada et Fortin, 2010), même si le respect des normes orthographique et grammaticale ne vaut que 20% dans la grille officielle (MELS, 2014). Pourtant, selon Bucheton (2014), ce critère serait peu représentatif de la compétence à écrire des élèves, car, surchargés cognitivement par le processus d'écriture, ceux-ci commettraient une foule d'erreurs lors de la mise en texte. Puis, une fois arrivés à l'étape de correction, ils se sentiraient submergés par le nombre d'erreurs à corriger. Boré (2010) affirme également que les critères linguistiques sont insuffisants pour porter un regard sur l'ensemble d'un texte de fiction produit par un élève.

Le fait de s'attarder davantage au produit fini qu'à la démarche d'écriture fait partie des aspects de l'enseignement traditionnel de l'écriture (Blain et Lafontaine, 2010 ; Sorin, 2005 ; Tauveron, 1996). Quand l'enseignant porte un regard sur le texte de l'élève, il corrige ou évalue le texte sans l'apprécier comme le ferait un lecteur (Sorin, 2005). En d'autres termes, le texte est corrigé ou évalué sur la forme plutôt que sur le contenu (Routman, 2010). Cela peut s'expliquer par le fait que la grille d'évaluation en écriture proposée par le MELS (2014) ne permet pas cette appréciation. Ce

fonctionnement traditionnel s'avère désuet quand vient le temps de porter un regard sur des textes écrits dans un contexte où l'adoption de la posture d'auteur est encouragée, comme dans le projet des cercles d'auteurs.

1.3 De correcteur à lecteur : la posture de lecteur et la lecture littéraire

La communauté de lecteurs et d'auteurs, comme celle des cercles d'auteurs, nécessaire à l'adoption de la posture d'auteur en classe selon Tauveron et Sève (2005), implique que les textes des élèves soient lus par des lecteurs, et non par un enseignant ou des élèves tenant uniquement les rôles de correcteurs ou d'évaluateurs (Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005).

Dufays et Kervyn (2010) définissent la posture de lecteur comme étant le positionnement psychologique dans lequel le lecteur se situe lors de sa lecture d'un texte. Le lecteur peut ainsi être critique en lisant un texte et s'impliquer émotionnellement à la lecture de celui-ci (Rouxel, 2002). Sans que le terme de posture soit employé dans celui-ci, le PFEQ (MELS, 2006) fait appel aux notions de sens critique et de sens esthétique dans la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*. Une des limites que nous observons dans cette compétence est le fait qu'elle ne s'adresse qu'aux textes d'écrivains professionnels, pas à ceux des pairs de la classe. L'avantage de se tourner vers la posture de lecteur est que le lecteur, qu'il soit enseignant ou élève, peut lire le texte d'un élève comme un texte publié par un écrivain.

L'adoption d'une posture de lecteur s'avère donc nécessaire pour une lecture à visée littéraire. Pour Eco (1979), le lecteur, en lecture littéraire, est celui qui tente de comprendre et de percevoir les effets que l'auteur a créés dans son texte. Louichon (2011) définit d'ailleurs la lecture littéraire comme une lecture qui est centrée sur le lecteur et qui ne peut apparaître que dans une communauté interprétative créée dans la

classe. L'idée d'une communauté interprétative rejoint les propos de Tauveron et Sève (2005), qui mentionnent l'importance de créer une communauté de lecteurs et d'auteurs dans la classe pour favoriser l'adoption d'une posture d'auteur chez les élèves.

1.4 Un langage commun autour de l'écrit : les traits de l'écriture

L'approche des traits de l'écriture permet de reconnaître les liens possibles entre la lecture et l'écriture (Saada et Fortin, 2010) et de mettre en relief certains aspects stylistiques dans les œuvres de littérature jeunesse (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Spandel, 2013), mais aussi dans les textes d'élèves. Cette approche didactique donne les mots nécessaires pour créer un langage commun au sein de la classe quand vient le temps d'aborder la lecture et l'écriture (Vopat, 2009).

En bref, chacun des traits concerne un aspect ou un élément d'un texte, qu'il soit lu ou rédigé par un auteur ou par un élève : les idées, l'organisation des idées, le choix des mots, le rythme, la voix, et les conventions linguistiques et la présentation (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Spandel, 2013). Même si Saada et Fortin (2010) considèrent que la cohérence textuelle faisait partie du trait des idées, nous pensons qu'elle appartient davantage aux conventions linguistiques. En effet, la cohérence textuelle s'explique par un ensemble de métarègles à respecter afin que le texte écrit par l'auteur soit cohérent, donc compris par un lecteur éventuel (Charolles, 1978). Le fait de devoir être compris par un lecteur nous mène à faire le lien avec la posture d'auteur et l'écriture littéraire, car pour l'un ou l'autre de ces concepts, le texte est écrit pour être lu par autrui (Eco, 1979; Tauveron et Sève, 2005).

Dans le matériel didactique sur les six traits de l'écriture, des grilles d'évaluation sont disponibles (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013). Par exemple, la poésie et la présence de répétitions stylistiques ne sont abordées que dans

une seule grille d'évaluation (Spandel, 2013). Des critères généraux, comme « L'auteur semble s'investir dans son sujet. Son enthousiasme transparait. » (Saada et Fortin, 2010, p. 43), dépourvus d'exemples de textes d'élèves ne nous permettent pas de voir ce qui est réellement attendu dans le texte d'un élève.

1.5 La posture d'auteur : des manifestations difficiles à reconnaître dans les textes des élèves du primaire

Peu de travaux portent sur la reconnaissance de la posture d'auteur dans les textes des élèves. Lebrun (2007) a questionné les élèves sur leur adoption ou non de la posture d'auteur à l'aide de questionnaires et d'entrevues, mais elle n'a pas investigué la question des manifestations de la posture d'auteur dans les textes. Margallo Gonzalez (2009) a écrit un article ayant pour titre « La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires : écrire de la littérature pour apprendre la littérature ». À la lecture de ce titre, il nous apparaissait évident que l'article allait donner des critères d'analyse de textes d'élèves. Toutefois, l'article se concentre surtout sur les discours métalittéraires des élèves. La chercheuse affirme, en toute transparence, qu'elle n'a pas « [...] approfondi l'analyse des écrits produits pour vérifier les effets des interventions autour de la posture d'auteur sur la qualité littéraire de l'écriture des élèves » (Margallo Gonzalez, 2009, p. 223). La chercheuse ne présente donc pas de critères de reconnaissance de la posture d'auteur dans les textes des élèves.

Tauveron et Sève (2005) restent quant à eux les pionniers en ce qui a trait à la reconnaissance de la posture d'auteur dans les textes d'élèves. Dans leur recherche qualitative et descriptive menée auprès d'élèves du primaire, Tauveron et Sève (2005) explorent la posture d'auteur et l'écriture littéraire en présentant des questions permettant de guider l'évaluation formative des textes d'élève. En voici deux exemples : « [...] Par quelles techniques, par quels jeux d'écriture, de feinte et de feintise, le texte

m'a-t-il invité ou contraint à remplir, élaguer, creuser, échafauder, tisser des toiles, ramper, vagabonder ? Comment m'a-t-il mis au travail ? » (Tauveron et Sève, 2005, p. 414). Les éléments ciblés, comme les techniques, les jeux d'écriture, les choix narratifs et stylistiques, ainsi que les effets produits, s'ils sont mentionnés, ne sont pas pour autant définis par les chercheurs. De plus, les verbes utilisés par Tauveron et Sève (2005), comme *tisser des toiles*, *échafauder*, etc., ne nous permettent pas de comprendre comment ces actions se déploient et se manifestent dans un texte d'élève. Si ces questions ont été développées pour guider l'enseignant dans son évaluation formative d'un écrit littéraire d'élève auteur, elles ne sont pas assez bien illustrées, à l'aide d'exemples concrets, ni assez bien définies pour fournir une compréhension commune et uniforme de ce qu'elles signifient et de ce qu'elles représentent concrètement. Les questions que Tauveron et Sève (2005) proposent sont donc insuffisantes pour nous donner une idée claire des manifestations de la posture d'auteur dans un texte d'élève.

Les travaux de Boré (2010), qui a mené une recherche qualitative inductive et descriptive pour observer la fiction dans les textes d'élèves du primaire, font mention d'intertextualité, de répétitions, du type de narrateur, ainsi que des genres de textes, relativement à l'analyse des textes d'élèves. Ces critères restent très localisés aux textes analysés et la chercheuse ne revient pas sur ces critères dans les conclusions de son étude. Elle ne propose aucune grille d'analyse faisant appel à ces critères. Si cette recherche met la table vers une façon de reconnaître d'autres critères dans les textes d'élèves du primaire que les normes linguistiques (comme l'intertextualité), les principes d'analyse proposés, qui relèvent de la linguistique et de la psychologie cognitive, ne permettent pas de reconnaître des manifestations de la posture d'auteur dans les textes d'élèves.

Bucheton (2014), qui cherche également à porter un regard différent sur les textes des élèves, a créé une grille d'évaluation, qui a pour but d'élargir l'horizon des enseignants quant à leur perception des copies d'élèves. À l'intérieur de celle-ci, il y a donc des éléments qui diffèrent de ceux prescrits par une approche plus normative. La chercheuse fait donc appel à des critères relevant de la voix et du choix du pronom dans le texte (type de narrateur) : « Je ? il ? ils ? nous ? on ? » (Bucheton, 2014, p. 115). D'après elle, il est possible d'observer les propos du texte par la façon dont le lexique est utilisé pour traiter « [...] des thèmes, de l'univers, des concepts, des figures symboliques, des valeurs, des problèmes humains... » (Bucheton, 2014, p. 115). Cette grille fait également appel aux emprunts et aux transformations. Or, il ne s'agit pas d'intertextualité ici, comme il en a été question pour Tauveron et Sève (2005) ou pour Boré (2010). Il s'agit plutôt de références aux notions qui ont été vues en classes et aux citations issues des notes de cours ou lors de lectures faites en classe. Comme Bucheton (2014) ne précise pas d'ailleurs la nature des lectures et des citations, ces emprunts n'appartiennent donc pas nécessairement au monde littéraire, mais à tout ce qui a pu être vu en classe. Finalement, Bucheton (2014) traite de la prise de risques et de l'inventivité linguistique, fictionnelle et intellectuelle, qui peuvent s'observer, selon elle, par des erreurs dans le texte. Ces erreurs peuvent être des inventions ou des phrases longues dont la syntaxe pose problème. Or, dans cette grille, le cadre de référence n'aborde pas la question de la posture d'auteur et ne donne pas de définitions quant aux éléments relevant du littéraire. Quoique certains critères soient pertinents, la grille proposée par Bucheton (2014) et les explications entourant celle-ci ne nous semblent pas suffisantes pour reconnaître les manifestations de la posture d'auteur dans un texte d'élève.

Enfin, Lafont-Terranova (2009) s'intéresse quant à elle à une démarche créative au sein d'ateliers d'écriture. La démarche des ateliers d'écriture est axée sur le processus d'écriture comme dans les cercles d'auteurs. Cette chercheuse a créé une grille

d'analyse de textes permettant la reconnaissance des modifications apportées à des textes réalisés lors d'ateliers d'écriture, menés auprès d'adolescents et de jeunes adultes. Pour cette chercheuse, ce type de grilles d'analyse, portant sur les modifications, centré sur le sujet-écrivain et sur le littéraire, est nécessaire à une didactique de l'écriture littéraire. Le cadre théorique de Lafont-Terranova (2009) se base sur le sujet écrivain, et non sur la posture d'auteur, bien que l'on puisse établir des correspondances entre ces deux concepts. Le sujet-écrivain est une personne qui prend part au processus d'écriture. Même si elle n'aborde pas la posture d'auteur, Lafont-Terranova (2009) s'intéresse au littéraire dans les textes de ses participants. Les critères proposés par sa grille ne sont pas définis sur le plan théorique et ne sont pas exemplifiés à l'aide d'extraits de textes. Comme ses résultats portent sur la nature et le nombre de modifications effectués dans les textes, la chercheuse les présente de façon quantitative. Nous n'avons donc pas d'exemples des modifications effectuées ni des éléments littéraires présents dans les textes des participants aux ateliers d'écriture. La grille proposée par Lafont-Terranova (2009) est destinée à un public adulte, alors elle ne pourrait être utilisée pour une clientèle primaire, qui n'a pas nécessairement le même niveau de compétences en écriture. De plus, cette grille sert à analyser les modifications apportées dans les textes des participants aux ateliers et non à reconnaître une posture d'auteur dans le texte.

En somme, nous pouvons dire que les chercheurs ayant travaillé sur la posture d'auteur ou sur l'écriture de fiction ne proposent pas d'outils formels d'analyse des manifestations de celle-ci dans les textes d'élèves (Boré, 2010; Margallo Gonzalez, 2009; Tauveron et Sève, 2005). D'autre part, les chercheurs ayant créé des grilles d'analyse n'abordent pas explicitement la question de la posture d'auteur et du littéraire dans leurs cadres théoriques (Bucheton, 2014; Lafont-Terranova, 2009). En ce sens, aucune grille d'évaluation et d'analyse ne nous fournit les critères ou manifestations pour rendre compte de la posture d'auteur dans les textes des élèves (Boré, 2010;

Bucheton, 2014; Eco, 1979; Lafont-Terranova, 2009; Lebrun, 2007; Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005).

1.6 Pertinence scientifique de ce mémoire

Notre revue de la littérature scientifique et didactique (Boré, 2010; Bucheton, 2014; Culham, 2003; Eco, 1979; Lebrun, 2007; Lafont-Terranova, 2009; MELS, 2014; Saada et Fortin, 2010; Sorin, 2005; Spandel, 2013; Tauveron et Sève, 2005) nous a permis de constater qu'aucune grille d'évaluation ou d'analyse déjà créée ne nous permettait de rendre compte des manifestations de la posture d'auteur dans les textes des élèves. La création de cet outil d'analyse contribuera donc à l'avancement des connaissances dans le domaine de la didactique de l'écriture littéraire.

1.7 Pertinence sociale de ce mémoire

Selon Lebrun, « [...] la diversification et la multiplication des situations d'écriture littéraire favorisent l'émergence d'une prise de conscience du pouvoir d'écrire qui génère le plaisir et la motivation pour développer les compétences scripturales et un rapport positif et ouvert à l'écriture » (2007, p. 395). Or, peu de moyens nous permettent actuellement de rendre compte des manifestations de cette posture dans des textes d'élèves du primaire. L'élaboration d'une grille rendant compte des manifestations de la posture d'auteur dans les textes des élèves du primaire permettrait de miser davantage sur le processus d'écriture que sur le produit et de reconnaître les effets placés dans le texte pour un lecteur. Reconnaître les effets placés dans les textes permettrait également de rendre compte de la créativité des enfants et ainsi miser sur un rapport à l'écriture plus positif.

1.8 Question générale de recherche de ce mémoire

Tauveron et Sève (2005) affirment que le fait d'être lu par un lecteur éventuel contribue à produire un texte de meilleure qualité. Être auteur et se figurer un lecteur, comme il est proposé en enseignement de l'écriture littéraire, permettrait de mieux prendre en compte le lecteur. De plus, comme le stipulent certains chercheurs (Blain, 2001; Blain et Painchaud, 1999), la posture d'auteur, liée à l'écriture littéraire, est susceptible d'améliorer la qualité des textes produits par les élèves. Alors, une fois que l'élève a produit un meilleur texte, l'enseignant, adoptant une posture de lecteur, doit être en mesure de reconnaître ce qui fait la qualité de ce texte, en plus de reconnaître à l'élève une posture d'auteur. En effet, reconnaître une posture d'auteur à l'élève, c'est considérer les qualités littéraires de son texte, dans le contexte scolaire de la production de textes. Pour y arriver, des instruments d'observation des manifestations de la posture d'auteur sont nécessaires. Or, la recension des écrits menée montre l'absence d'une grille exhaustive offrant des définitions des concepts et des exemples tirés de textes d'élèves. Il serait alors pertinent de combler ce vide théorique et pratique dans la recherche en tentant de répondre à cette question : **comment reconnaître la posture d'auteur et ses manifestations dans des textes d'élèves de la fin du primaire ?**

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous abordons les concepts d'écriture et de lecture littéraires. Par la suite, nous présentons les concepts de posture, de posture d'auteur et de posture de lecteur. Nous explicitons ensuite les conditions didactiques permettant d'encourager l'adoption de telles postures en classe. Nous explorons aussi l'approche des traits de l'écriture en définissant chacun d'entre eux. Finalement, nous présentons les manifestations, et les critères d'évaluation et d'analyses de la posture d'auteur, du littéraire et de la fiction des textes d'élèves, tels qu'ils sont présentés dans différentes recherches en didactique de la lecture et de l'écriture littéraires. Ce chapitre se termine avec l'objectif de recherche spécifique de ce mémoire.

2.1 L'écriture et la lecture littéraires

Dans cette section, nous nous intéressons à l'écriture littéraire, car plusieurs chercheurs abordent les concepts d'écriture littéraire et de posture d'auteur de façon interreliée (Lebrun, 2007; Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005). Nous abordons également des notions liées à l'écriture littéraire, comme les genres de textes, les figures de style et les types de narrateur. Par la suite, nous explorons la lecture littéraire, qui permet de percevoir les effets placés dans un texte écrit avec une intention littéraire. La lecture

littéraire vient également faire un lien avec la posture de lecteur. Nous terminons cette section en présentant la notion de cohérence textuelle qui est, selon nous, en étroite relation avec la lecture littéraire.

2.1.1 L'écriture littéraire

Pour Eco (1979), le texte est écrit par un auteur qui, en écrivant, se projette un lecteur. La personne qui lit le texte est considérée comme une lectrice, et non comme simple évaluatrice ou correctrice (Sorin, 2005). Autrement dit, l'auteur qui s'imagine un lecteur en écrivant constitue ce qu'est l'écriture littéraire pour Eco (1979). Dans la figure 2.1, Tauveron (2004) représente à l'aide d'un graphique l'écriture littéraire et ses liens avec l'auteur et le lecteur. Elle explique que l'auteur réel se figure à la fois un auteur modèle et un lecteur modèle. L'auteur modèle est la représentation que l'auteur a d'un écrivain, celui qui est capable de produire une narration, un effet visé et qui s'assume comme auteur (Eco, 1979; Tauveron, 2004). L'auteur modèle n'est donc pas l'auteur réel. L'auteur réel quant à lui, peut vivre des difficultés, avoir l'impression de ne pas arriver à son but, etc. (Eco, 1979; Tauveron, 2004) L'auteur réel se figure un lecteur modèle en écrivant. Il s'imagine celui qui va recevoir son texte. Le texte est finalement reçu par un lecteur réel, qui correspondra ou non à ce que l'auteur s'était figuré comme lecteur modèle (Eco, 1979; Tauveron, 2004).

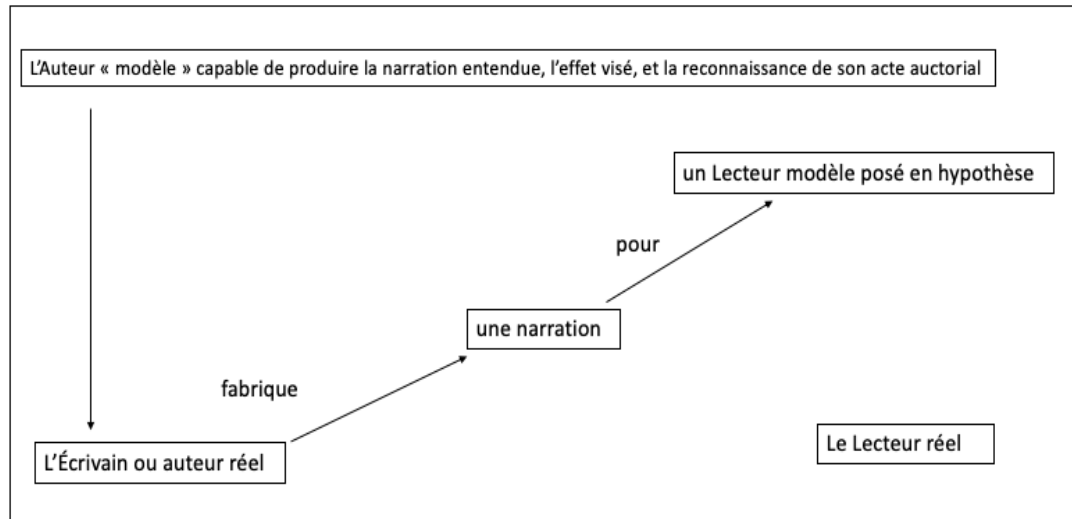


Figure 2.1 L'écriture littéraire (Touveron, 2004, p. 4, inspiré de Eco, 1979)

L'écriture littéraire implique que l'auteur se figure un lecteur, soit le lecteur modèle (Touveron, 2004). En s'imaginant ce lecteur, l'auteur peut alors insérer des blancs dans son texte (Touveron et Sève, 2005), créer des effets (Sorin, 2005), comme commencer par la fin, y placer de la surprise, etc. C'est ainsi que l'auteur se joue de son lecteur.

Pour Sorin (2005), l'écriture littéraire comprend trois dimensions. La première dimension est axiologique, elle relève des sentiments, de la psychologie, de l'imaginaire. La deuxième dimension est interprétative, celle-ci relève du fait que l'auteur placerait consciemment des espaces de non-dits et de plaisir dans son texte. À travers ces espaces de non-dits, il y aurait place à interprétation chez le lecteur. Les espaces de plaisir, quant à eux, placés spécialement par l'auteur pour son lecteur, seraient issus d'un travail sur la langue et sur le texte. La troisième dimension, culturelle, permet les jeux d'intertextualité, de langue et de narrativité (Sorin, 2005).

L'écriture littéraire permettrait ainsi d'engager l'élève dans une démarche créative faisant appel à son imaginaire.

Selon Tauveron et Sève (2005), l'écriture littéraire ne pourrait être limitée à la situation de production dans laquelle un auteur se figure un lecteur. Selon eux, il s'agit d'une triple tension qui se construit entre l'auteur réel et comment il s'imagine un auteur modèle écrire à son lecteur modèle, entre l'auteur réel et ce qu'il est en mesure de produire, ainsi qu'entre l'auteur réel et comment il veut être perçu par son lecteur. Dans le cadre de cette recherche, qui concerne des auteurs du primaire, nous nous intéressons au fait que l'auteur réel se figure un lecteur modèle en écrivant. Le lecteur réel, qui reçoit le texte, nous intéresse également, car les espaces de non-dits que l'auteur peut laisser dans son texte ne peuvent vivre que s'ils sont interprétés par un lecteur éventuel (Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005). Nous abordons d'ailleurs le concept de lecture littéraire plus tard dans ce chapitre, mais, d'abord, nous souhaitons aborder quelques notions spécifiques à l'écriture littéraire.

2.1.1.1 Les genres de textes et les écrits littéraires

Pour Tauveron et Sève (2005), adopter une posture d'auteur, c'est réfléchir sur la fiction. Puis, pour Sorin (2005), l'écriture littéraire est liée aux effets de narrativité que l'auteur crée dans son texte. Les notions de fiction et de narrativité nous amènent à définir les genres de textes et à présenter les genres qui appartiennent au littéraire.

Pour définir ce que sont les genres de textes, nous définissons d'abord ce qu'est un texte, puis nous explorons ensuite la notion de genre. Selon Chartrand (2015), le texte est un « produit langagier oral ou écrit défini par son but, son système énonciatif, sa cohérence sémantique, sa connexité, sa profession et sa structure compositionnelle (plan et organisation séquentielle) » (p. 9). De ce point de vue, le texte est un ensemble de mots qui est porteur de sens. Les textes s'inscrivent dans des genres. Chartrand

(2015) définit le genre comme étant « [...] un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (p. 3). Par genres textuels, pour ne donner que quelques exemples, Chartrand (2015) entend les poèmes, la fable, la lettre ouverte, le documentaire audiovisuel, la chanson engagée, etc. Pour Chartrand (2015), les genres de textes ne sont pas un carcan ou une marche à suivre à la lettre, mais un espace permettant à l'auteur d'exercer sa créativité. Ainsi, des caractéristiques sont données à chacun des genres, dans un contexte social et culturel, pour apprendre à les produire et à les reconnaître. Toutefois, les déviations de ces caractéristiques sont permises, voire encouragées. Dans le contexte scolaire, les caractéristiques propres aux genres ont tendance à être plus respectées afin d'en faciliter l'apprentissage (Chartrand, 2015).

Comme mentionné dans la définition de Chartrand (2015), les genres possèdent des caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales, graphiques ou visuelles et/ou d'oralité. Les caractéristiques communicationnelles comprennent, entre autres, l'intention de communication, le contexte social, l'énonciation, le destinataire, le monde représenté et les thèmes traités. Les caractéristiques textuelles englobent la structure et la longueur du texte, l'énonciation, le temps de verbe privilégié et l'emploi de certains procédés langagiers, comme l'exemplification. La présence ou non de figures de style, le ou les champs sémantiques, l'usage particulier du lexique et le vocabulaire privilégié font partie des caractéristiques sémantiques. L'emploi privilégié de certaines structures de phrase et d'une forme de ponctuation s'inscrit dans les caractéristiques grammaticales. Les caractéristiques graphiques ou visuelles peuvent relever de l'iconographie, des marques graphiques et typographiques, des intitulés, l'emploi privilégié d'une mise en page, des décors, des éclairages, des effets spéciaux et des séquences filmées. Finalement, pour les genres

oraux, les caractéristiques d'oralité sont la prosodie, le regard, la mimique, la gestuelle, la posture, une production spontanée ou non, en interaction ou non, en direct ou différée, et un arrière-fond sonore ou non.

Il existe plusieurs genres de textes. Dans la présente recherche, nous nous en tiendrons aux genres littéraires, c'est-à-dire aux genres narratif, poétique et dramatique (Pilote, 2017). Nous nous concentrerons sur les genres narratif et poétique. Dans le genre narratif, il existe deux formes de récit : le récit véridique (correspondance, journal intime, etc.) et le récit fictif (conte, légende, roman, etc.) Pour ce qui est du genre poétique, trois types de formes sont recensés : les formes antiques, les formes fixes et les formes libres (Pilote, 2017). Les genres narratif et poétique sont brièvement abordés dans la *Progression des apprentissages dans la compétence Écrire des textes variés* (MELS, 2009). En effet, l'élève du primaire doit être exposé à ces genres de textes et être appelé à les reconnaître. Même si le programme fait peu de liens avec l'écriture littéraire, comme le relève Lamb (2017), certains genres littéraires, tels le poème et le récit d'aventures, sont abordés dans celui-ci (MELS, 2009).

Plusieurs chercheurs distinguent le texte littéraire, composé par un écrivain professionnel, de la production écrite de l'élève (LeGoff et Larrivé, 2018; Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005). Le texte littéraire fonctionne « [...] à l'émotion, à l'identification, qu'on se donne à un univers fictionnel avant de se ressaisir par la réflexion, l'analyse et le métadiscursif » (Burgos, 1992, p. 73). Il semble donc que pour qu'un texte littéraire soit reconnu comme tel, il ne doit pas simplement appartenir à un genre littéraire, mais susciter des émotions et un sentiment d'adhésion chez un lecteur. Daunay (2007) stipule qu'il n'y a d'ailleurs pas encore de consensus dans les mondes littéraire et didactique pour désigner ce qu'est un texte littéraire et ce qui n'en est pas un. Pour décrire la production écrite de l'élève qui s'inscrit dans un genre et dans des intentions littéraires, Gromer (1996) définit l'écrit littéraire « [...] comme une création

de sens (invention), élaborée (travail de l'écrivain), qui n'a pas d'autre fonction qu'elle-même [...] » (p. 148). Considérant que dans un contexte où les élèves écrivent des textes qui s'inscrivent dans des genres littéraires, mais qu'ils ne sont pas des écrivains professionnels reconnus dans une culture donnée, nous allons dans le même sens que Gromer (1996) en nommant leurs textes, **écrits littéraires**. Nous nous dégageons ainsi du débat autour du texte littéraire ou non littéraire soulevé par Daunay (2007).

En choisissant d'inscrire son discours dans un genre, comme les genres narratif ou poétique, l'auteur fait appel à ses connaissances sur le monde littéraire et se positionne pour être compris par un lecteur. Pour Sorin (2005), l'écriture littéraire est, entre autres, une façon de créer délibérément des effets dans son texte. L'emploi particulier du lexique (Chartrand, 2015) pourrait faire écho aux jeux de langue nommés par Sorin (2005). De plus, Chartrand (2015) indique que certains genres de textes privilégient l'emploi de certains procédés, comme l'exemplification, la définition, etc., mais aussi de certaines figures de style. Nous définissons les figures de style dans le prochain paragraphe.

2.1.1.2 Les figures de style

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, nous croyons que les figures de style ont le pouvoir de créer un jeu avec la langue et de s'inscrire dans le cadre de l'écriture littéraire telle que définie par Sorin (2005). De plus, les figures de style viennent faire écho aux effets produits dans un texte par un élève adoptant une posture d'auteur (Eco, 1979; Tauveron et Sève, 2005). Pourquoi est-ce lié ? Gagnon, Perreault et Maisonneuve (2014) définissent les figures de style, aussi appelés procédés stylistiques, comme étant « [...] des moyens de produire des effets » (p. 39). Pilote (2017) ajoute que ces effets peuvent viser à produire des émotions chez un lecteur, comme la peur, la colère, la tristesse, la joie, etc. Parmi ces procédés stylistiques se trouve la métaphore (Gagnon *et al.*, 2014 ; Pilote, 2017). Pour Tauveron et Sève (2005),

l'emploi de la métaphore est une manifestation de l'adoption de la posture d'auteur dans un texte. Cette figure de style consiste à comparer deux éléments entre eux sans utiliser de mots de comparaison (Gagnon *et al.*, 2014 ; Pilote, 2017). La répétition, la gradation, la comparaison et la personnification font également partie des figures de style (Gagnon *et al.*, 2014 ; Pilote, 2017).

2.1.1.3 Les types de narrateurs

Pour Gagnon *et al.* (2014), le narrateur est celui qui fait la narration d'une histoire. À moins qu'il ne s'agisse d'une autobiographie, le narrateur est différent de l'auteur. Le narrateur est celui qui est perçu par le lecteur et l'auteur est celui qui crée le narrateur. Gagnon *et al.* (2014) recensent deux types de narrateurs : le narrateur personnage et le narrateur externe. Le narrateur personnage raconte au « je », alors que le narrateur externe raconte à la troisième personne (Gagnon *et al.*, 2014). Que l'auteur choisisse un narrateur personnage ou un narrateur externe, le narrateur est un choix énonciatif lui permettant de prendre une voix dans son texte. Encore faut-il que cette « voix » soit reconnue par un lecteur (Sorin, 2005).

La notion du type de narrateur vient rejoindre la posture d'auteur et l'écriture littéraire. Tauveron et Sève (2005) mentionnent en effet qu'adopter une posture d'auteur, c'est trouver sa voix. Faire le choix du narrateur dans son texte, c'est choisir une voix pour raconter son histoire ou pour émettre son opinion. Le choix de la voix ou du type de narrateur est également lié à l'écriture littéraire, car c'est cette voix qui s'adressera au lecteur dans son texte. Le choix du narrateur pourrait être également un moyen de faire des jeux de narrativité dans son texte (Sorin, 2005).

2.1.2 La lecture littéraire

Le « lecteur réel », qui reçoit le texte, est celui qui tente de comprendre les effets produits par l'auteur qu'il s'imagine (Eco, 1979). Cet auteur est, alors, modèle, car le lecteur n'a pas accès à l'auteur réel pendant sa lecture, à moins d'interrompre celle-ci pour lui poser une question. Le lecteur, n'ayant pas accès à l'auteur réel, doit alors imaginer ou interpréter une intention d'auteur (Eco, 1979; Tauveron, 2004).

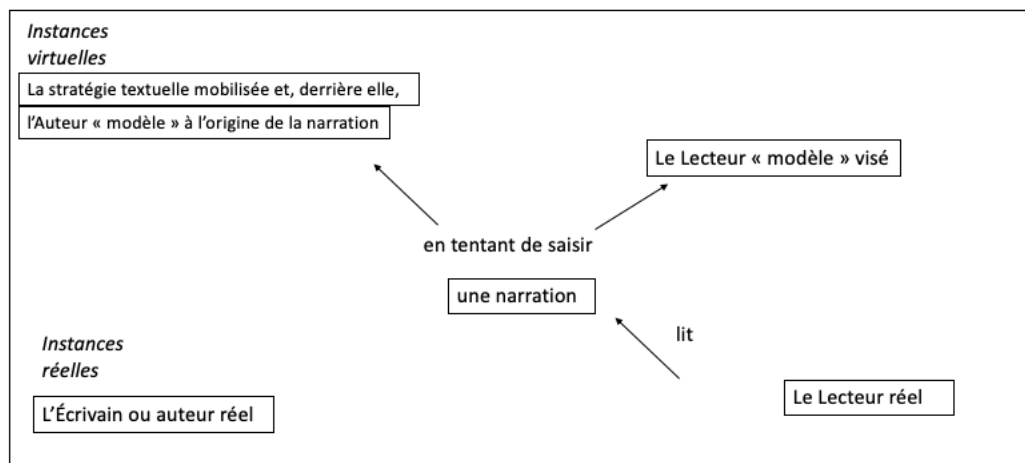


Figure 2.2 La lecture littéraire (Tauveron, 2004, p. 3, inspiré de Eco, 1979)

L'« État des recherches en didactique de la littérature » écrit par Daunay (2007) met en lumière la pertinence de recourir à la lecture littéraire en didactique du français en montrant que ce concept met de côté tout le débat autour du texte littéraire ou non littéraire. Selon lui, la lecture littéraire appelle une lecture plurielle des textes, qu'ils soient littéraires ou non, dans laquelle le lecteur joue un rôle primordial. Selon Daunay (2007), dans la lecture littéraire, l'attention n'est pas mise sur le texte, mais sur le lecteur.

Louichon (2011), en se basant sur des définitions de différents auteurs (Daunay, 2007; Dufays, 2005; Rouxel, 2002; Tauveron, 2002), arrive au même constat: la lecture littéraire est centrée sur le lecteur et se vit dans une communauté interprétative au sein de la classe.

Dans une perspective didactique, prendre en compte écriture et lecture littéraires, c'est (du point de vue de l'enseignant) recevoir les textes d'élèves comme des textes d'auteurs, qui sont lus par des lecteurs. Nous retenons du concept de lecture littéraire le fait que le « sujet », dans ce cas-ci l'élève, est important et qu'il est unique, qu'il possède ses propres expériences, donc sa propre réception d'un texte.

Dans les paragraphes précédents, nous avons utilisé les mots « auteur » et « lecteur » à maintes reprises. Dans la section suivante, nous définissons ce que sont les postures d'auteur et de lecteur.

2.2 La posture d'auteur et la posture de lecteur

Dans cette section, nous explorons d'abord le concept de posture, puis nous définissons la posture d'auteur et la posture de lecteur.

2.2.1 La notion de posture

Bucheton et Chabanne (1998) définissent le terme « posture » de la façon suivante : « On appellera « postures » des schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée » (p. 20). En réponse à cette définition, en se basant sur des recherches menées auprès d'apprenants du primaire à l'université, Bucheton (2006) présente quatre formes de postures pouvant apparaître dans un contexte d'enseignement du français. Les postures scolaires, les postures premières, les postures secondes, et les postures créatives et ludiques. Par

postures scolaires, elle entend les élèves qui souhaitent « être en règle » et correspondre à ce qui est attendu d'eux par le milieu. Les postures premières sont associées quant à elles au plaisir de lire et d'écrire, ainsi qu'au niveau d'implication des élèves dans les tâches proposées. Les postures secondes se définissent par la réflexion et par le fait de se construire. Finalement, les postures créatives et ludiques, plus difficiles à évaluer, s'expriment par le fait que « l'élève s'échappe des normes, des contraintes, joue sur le langage, détourne volontairement les tâches » (Bucheton, 2006, p. 36). L'enseignant, en fonction de la situation, peut encourager les élèves à choisir telle ou telle posture, ce qui favorise en quelque sorte l'adaptation des élèves aux diverses situations qui leur sont proposées en classe (Bucheton, 2006).

En pensant « postures », il faut également penser « changement ». Les travaux de Bucheton et Chabanne (2002), menés auprès de collégiens (élèves de 11 à 14 ans) en France, montrent que plus les élèves proviennent de milieux sociaux économiquement défavorisés, plus ils ont de la difficulté à changer de postures au sein d'une même activité. Bucheton et Chabanne (2002) indiquent également que les élèves en échec scolaire en écriture sont ceux qui utilisent un nombre limité de postures. En contrepartie, les élèves en réussite voient des façons diversifiées de penser et d'aborder l'écriture, ce qui les amène à modifier leur posture en fonction de la tâche donnée ou de la difficulté rencontrée (Bucheton, 2006; Bucheton et Chabanne, 2002). Les recherches menées par Bucheton (2006) et Bucheton et Chabanne (2002) n'indiquent pas quelles postures (scolaires, premières, secondaires ou créatives et ludiques) ont tendance à être le plus souvent adoptées par les élèves. Ils mentionnent plutôt que les élèves en difficulté ou issus de milieux socioéconomiquement défavorisés peinent à naviguer entre les postures au sein d'une même activité.

Selon Pelloux, Chabanois et Joannidès (2011), il est important de travailler avec la « posture » en didactique. Ces chercheuses en évoquent trois avantages. Le premier

avantage est le fait que le concept de posture permet de prendre en compte les diverses dimensions de l'apprentissage, mais aussi celles de l'individu qu'est l'élève. Le deuxième est le fait que la posture permet de « [...] dépasser une approche socioculturelle de l'échec scolaire qui occulte le rôle des dispositifs scolaires et laisse de ce fait très désarmés les enseignants » (Penloup *et al.*, 2011, p. 169). Le troisième et le dernier avantage de la posture, recensé chez Penloup *et al.* (2011), est que les enseignants peuvent également être invités à changer la leur, en fonction du contexte dans lequel ils se trouvent et ainsi servir de modèles pour leurs élèves.

Dans les prochaines sections, nous définissons la posture d'auteur. Nous définissons également la posture de lecteur, permettant de lire les textes des élèves autrement, que l'on soit élève, enseignant ou chercheur. Finalement, nous présentons les conditions didactiques qui permettent de les voir émerger.

2.2.2 La posture d'auteur

La notion de posture d'auteur, dans une perspective didactique, renvoie au fait que des élèves, en contexte de classe, sont invités à adopter une telle posture (Margallo Gonzalez, 2009; Tauveron, 1996). La posture d'auteur, comme nous l'entendons dans cette recherche, ne se veut pas une façon de faire des élèves du primaire des écrivains professionnels en herbe (Tauveron, 1996), mais plutôt des « auteurs en gestation » (Tauveron et Sève, 2005).

Tauveron et Sève (2005), pour rédiger leur ouvrage *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, ont repris des données collectées en 1999 et en 2000 lors d'une recherche-action collective menée à l'Institut national de recherche pédagogique en France. Cette recherche-action était composée de neuf équipes d'instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Au total, elle

regroupait environ quinze classes du CP au CM2, équivalent de la 1^{re} à la 5^e année du primaire au Québec. Le but de ces chercheurs était, entre autres, de reconnaître l'unicité des textes des élèves dans l'évaluation formative (Tauveron et Sève, 2005). Pour répondre à cet objectif, Tauveron et Sève (2005) décrivent des séquences didactiques en écriture réalisées dans les classes ayant participé à la recherche-action. Ils ont fait une analyse descriptive des discours oraux de certains élèves qu'ils ont sélectionnés, ainsi que des textes d'élèves. De cette manière, les chercheurs pouvaient observer si les élèves transféraient ce qui leur avait été enseigné dans leurs textes. À l'aide d'entrevues individuelles avec les élèves, de quelques textes d'élèves et de notes d'observation d'interactions en classe autour de textes, Tauveron et Sève (2005) décrivent ce qu'est la posture d'auteur. Ils en viennent à la définition suivante :

[...] la posture auctoriale, « ce positionnement constitutif de l'acte créateur, s'élabore solidairement à une poétique. » Être auteur en classe, ce n'est pas se contenter de reproduire des modèles, c'est aussi trouver sa propre « poétique ». Mais il convient pour ce faire de s'être forgé une représentation du travail d'auteur (Tauveron et Sève, 2005, p. 288).

Pour Tauveron et Sève (2005), la posture d'auteur est une prise de position comme auteur, c'est-à-dire assumer le statut d'auteur dans ses textes. Par le terme *poétique*, ils entendent une voix, une façon d'écrire qui est propre à chacun. Pour eux, il est également important de connaître le travail de l'écrivain, dans ses difficultés et ses succès, et pas seulement sur le plan du produit fini et publié que l'on observe trop fréquemment en lecture (Tauveron et Sève, 2005). Nous brossons d'abord un tableau des critères permettant de reconnaître l'adoption d'une posture d'auteur vus par Tauveron et Sève (2005), ainsi que ceux de Lebrun (2007).

Premièrement, nous présentons ici les 11 critères, qui, pour Tauveron et Sève (2005), permettent d'adopter une posture d'auteur, ainsi qu'un critère issu de Tauveron (2004). Nous avons divisé ces critères en deux catégories : chez l'élève lui-même et dans le

texte de l'élève. Ces catégories ont été formées grâce aux critères recensés chez Tauveron et Sève (2005), critères qui ont émergé de leur analyse descriptive des entrevues avec les élèves, des activités vécues en classe et des textes d'élèves.

Critères témoignant de l'adoption d'une posture d'auteur tels qu'ils émergent des entretiens avec les élèves et des activités vécues en classe (Tauveron et Sève, 2005) :

- **Avoir une représentation du travail de l'écrivain** : être conscient des défis et des succès vécus par l'écrivain professionnel, ainsi que du processus d'écriture de celui-ci. De plus, être en mesure d'identifier qu'un auteur nourrit son univers narratif d'expériences et de son vécu.
- **Percevoir l'intention de l'auteur au travers des activités de lecture** : déceler, dans les textes écrits par des auteurs professionnels, que le texte est écrit dans un but ou qu'il vise à créer un effet chez son lecteur.
- **Réfléchir sur la fiction** : être en mesure d'entamer une discussion autour de la fiction : comment elle est créée, comment elle est pensée, etc.
- **Accepter que les idées peuvent venir en écrivant** : comme le mentionnent Hayes et Flower (1980), la planification est un outil, et non une obligation, parfois, les idées émergent en se plongeant dans l'univers du texte. Puis, comme le souligne Tauveron (1996), l'écriture ne se résume pas à coucher sur papier un texte déjà écrit dans la pensée. Il faut parfois se « mouiller » pour voir ce qui émerge de la pensée.
- **Se donner le droit d'adopter une telle posture** : se permettre de chausser les souliers de l'auteur au moment d'écrire dans un contexte de classe, se sentir légitime dans l'adoption de cette posture.
- **Être en mesure d'expliquer ses choix aux autres** : justifier l'utilisation de tel ou tel mot ou de tels ou tels procédés stylistiques lorsque ces choix sont remis en question.

- **Accepter de se faire lire par les autres** : avoir le courage d'être lu par une autre personne que l'enseignante.
- **Avoir une intention artistique** : avoir le désir d'aller plus loin que seulement écrire un texte dans un contexte scolaire et vouloir créer des effets dans son texte.

Critères témoignant de l'adoption d'une posture d'auteur dans le texte de l'élève (Tauveron et Sève, 2005) :

- **Trouver sa propre voix ou sa propre poétique** : au fil des textes, adopter un style qui est propre à soi et qui peut être reconnu par les lecteurs.
- **Accepter l'intertextualité** : percevoir l'écriture comme une forme de compost qui contient à la fois l'expérience et le vécu de l'auteur, mais aussi toutes ses expériences de lecture (Tauveron et Sève, 2005). C'est également comprendre que le pastiche n'est pas un acte répréhensible, mais naturel chez tous ceux qui écrivent (Tauveron et Sève, 2005).
- **Utiliser la métaphore** : en d'autres termes, se servir des procédés stylistiques. Dans leurs résultats, Tauveron et Sève (2005) ne nomment que la métaphore.
- **Se jouer de la consigne d'écriture** : dévier de ce qui a été demandé par l'enseignant pour y ajouter une touche de style (Tauveron, 2004). Malheureusement, dans cet article, la chercheuse ne donne pas d'exemples d'une consigne dont l'élève se serait joué.

Deuxièmement, dans une recherche-action portant sur les manifestations du rapport à l'écriture, la chercheuse, Marlène Lebrun (2007), s'est penchée sur la question de la posture d'auteur. Elle propose d'autres critères reconnaissant l'adoption d'une posture d'auteur. À l'aide de deux questionnaires écrits, passés auprès de vingt élèves de onze ans, et de deux entrevues semi-dirigées, menées auprès de deux élèves choisis, cette

recherche est arrivée au résultat suivant : « [...] la diversification et la multiplication des situations d'écriture littéraire favorisent l'émergence d'une prise de conscience du pouvoir d'écrire qui génère le plaisir et la motivation pour développer les compétences scripturales et un rapport positif et ouvert à l'écriture » (Lebrun, 2007, p. 395). De plus, la recherche de Lebrun (2007) tend à démontrer que, au fur et à mesure que le rapport à l'écriture évolue, la posture d'auteur se construit chez les élèves en parallèle avec une ouverture culturelle.

Selon Lebrun (2007), un élève qui adopte une posture d'auteur **se porte garant de ses écrits**, c'est-à-dire qu'il en assume la réalisation et la « propriété ». Dans les textes, cette posture se manifeste de différentes façons. Il peut s'agir, par exemple, de :

- **Se jouer de son lecteur** : l'amener volontairement sur de mauvaises pistes.
- **S'imaginer le récepteur du texte** : penser à son lecteur tout au long du processus d'écriture du texte.
- **Créer des effets dans son texte** : chercher à surprendre le lecteur, à lui faire peur, à le faire languir, à le faire rire, etc.

Au vu des travaux cités jusqu'à présent, force est de constater que l'adoption d'une posture d'auteur est possible chez les élèves du primaire. En adoptant une posture d'auteur, les élèves sont plus motivés et ont plus de plaisir à écrire. Ils développent ainsi un rapport qui est plus positif envers l'écriture (Lebrun, 2007), ce qui est susceptible d'avoir un impact sur la qualité des textes (Tauveron et Sève, 2005).

2.2.3 La posture de lecteur

Si l'élève auteur doit accepter de se faire lire par les autres élèves de la classe (Tauveron et Sève, 2005), il faut en contrepartie que ceux-ci lisent le texte comme des lecteurs.

Cette posture de lecteur, qui doit être adoptée par les pairs qui lisent un texte d'un des leurs, doit également être adoptée par l'enseignant (Sorin, 2005). D'autant plus que, comme le mentionne Lebrun (2007), si l'auteur place délibérément des effets dans son texte, ceux-ci doivent pouvoir être perçus par un lecteur. Dans les deux paragraphes suivants, nous présentons ce qu'est la posture de lecteur.

Rouxel (2002), en basant ses analyses sur des autobiographies de lecteurs, nomme quatre postures de lecteur : le fugueur, le spectateur, le bohème et le critique. Le lecteur fugueur est celui qui s'évade dans la littérature et qui est captivé par l'intrigue ; il souhaite connaître le dénouement rapidement. Le lecteur spectateur est celui qui se laisse envahir par les émotions qu'il ressent lors de sa lecture, il ne se rappelle d'ailleurs que ce qu'il a ressenti pendant celle-ci. Le lecteur bohème ressemble au lecteur spectateur ; le contenu du livre lui importe peu, il porte davantage d'attention à la rêverie que le texte fait émerger en lui. Finalement, plutôt réservé au lecteur expert, le lecteur critique est celui qui se fie à son expérience tout en se laissant diriger par ses émotions dans ses analyses. Pour Rouxel (2002), c'est cette posture de lecteur qui est la plus liée aux études littéraires. Elle précise qu'en fonction des textes, de la motivation et de l'expérience, entre autres, les postures sont mouvantes : un même lecteur peut changer de posture ou adopter plusieurs d'entre elles à la fois (Rouxel, 2002), ce qui concorde avec les changements de posture illustrés par Bucheton et Chabanne (2002).

Pour Dufays et Kervyn (2010), il y aurait deux postures de lecteur différentes. Ils nomment ces postures modalisation. La modalisation est d'un « positionnement psychologique » que le lecteur adopte envers le texte (Dufays et Kervyn, 2010). Les deux postures identifiées par Dufays et Kervyn (2010) sont celles de la participation et de la distanciation. Elles se distinguent l'une de l'autre par le degré d'implication émotionnelle du lecteur dans le texte. Dans la participation, le lecteur est actif émotionnellement et il est empathique avec ce qui est vécu par les personnages.

Lorsqu'il adopte cette posture, le lecteur participe au texte en se laissant porter par celui-ci et en laissant libre cours à ses émotions. Dans la distanciation, le lecteur lit le texte sans s'impliquer émotionnellement et guide sa lecture par des critères plus formels (linguistique, rhétorique, etc.). La distanciation est plutôt utilisée dans des contextes de lectures scolaires et scientifiques (Dufays et Kervyn, 2010), ce qui justifie le fait de s'éloigner des émotions et des opinions.

Rouxel (2002), et Dufays et Kervyn (2010) montrent que l'élève du primaire est en mesure de lire un texte en se mettant dans la peau des personnages et en s'impliquant émotionnellement, même en contexte scolaire. Si les recherches de ces auteurs portent plutôt sur des textes publiés, nous croyons que cette posture peut être adoptée également pour des textes produits par des élèves.

La posture d'auteur et la posture de lecteur critique ou la posture participative s'inscrivent dans les postures créatives et ludiques évoquées par Bucheton (2006). En étant appelés à puiser dans leurs expériences personnelles et à aller plus loin que la tâche scolaire demandée, la posture d'auteur et les postures de lecteur peuvent amener l'enfant à être créatif et à se jouer de la consigne. Même si elles sont plus difficiles à évaluer (Bucheton, 2006), ces postures amènent l'enfant à prendre part aux activités d'écriture et de lecture de manière personnelle.

Dans la section suivante, nous présentons quelles conditions didactiques doivent être respectées afin que de telles postures (auteur et lecteur) puissent être adoptées dans un contexte de classe.

2.2.4 Les conditions didactiques nécessaires à l'adoption de postures d'auteur et de lecteur chez les élèves

Tauveron et Sève (2005) expliquent que l'élève peut adopter une posture d'auteur, lorsqu'il écrit un texte en classe, à condition que certains principes didactiques soient respectés.

Afin d'encourager l'adoption d'une posture d'auteur chez l'élève, l'enseignant amène ce dernier à s'inspirer de ce qu'il lit et de ce qu'il a lu pour alimenter son écriture (Tauveron et Sève, 2005). L'élève doit par exemple être encouragé à reprendre certaines formules des écrivains professionnels et à les intégrer dans son propre texte. Les expériences sociales et sensorielles de l'élève peuvent également être intégrées au texte. Il s'agit en somme d'amener l'élève à comprendre que l'écrivain professionnel nourrit son univers fictif à l'aide de recherches d'idées et qu'il est invité à faire de même (Tauveron et Sève, 2005). Les chercheurs stipulent aussi qu'il faut amener l'élève à être sensible aux effets produits dans le texte par l'auteur qui l'a écrit et aux moyens mis en œuvre pour créer ces effets. Sensibiliser l'élève à l'intention se cachant derrière le texte de l'auteur fait aussi partie des conditions didactiques qui favorisent l'adoption d'une posture d'auteur chez l'élève. Cette lecture sensible et critique est possible pour l'élève seulement s'il a été en mesure d'adopter une posture de lecteur (Rouxel, 2002), lui permettant d'être à la fois impliqué, mais distancié du propos (Dufays et Kervyn, 2010).

Il s'agit également, pour l'enseignant, d'amener les élèves à « [...] modifier leur représentation de l'écriture comme simple transcription linéaire d'une pensée préalable [...] » (Tauveron et Sève, 2005, p. 493). Comme l'explique Lebrun (2007), il ne s'agit pas simplement de mettre par écrit un texte qui est déjà-là, c'est-à-dire qui serait déjà tout composé dans la pensée, mais d'apprendre à se laisser guider par l'écriture. En

somme, les élèves doivent comprendre que les idées peuvent également venir en écrivant (Tauveron et Sève, 2005).

Finalement, afin de favoriser la mise en œuvre de ces conditions, Tauveron et Sève (2005) encouragent les enseignants à créer une communauté d'auteurs et de lecteurs. Par communauté d'auteurs, Tauveron et Sève (2005) évoquent un espace à l'intérieur de la classe où les élèves peuvent être reconnus comme des auteurs uniques, mais où l'emprunt mutuel est encouragé. Il s'agirait donc d'échanges qui permettraient aux élèves de se nourrir l'un l'autre dans leur écriture. La communauté servirait également d'endroit où les textes des élèves peuvent être interprétés par les autres, comme ils le feraient dans leurs lectures d'œuvres publiées écrites par des écrivains professionnels, d'où la communauté de lecteurs (Tauveron et Sève, 2005). Cette interprétation des textes n'est possible que si l'élève se permet d'adopter une posture de lecteur critique (Rouxel, 2002) ou une posture participative (Dufays et Kervyn, 2010). Finalement, dans cet espace, les élèves sont considérés comme des auteurs, qui sont lus par des lecteurs.

Nous retenons que les élèves du primaire peuvent être en mesure d'adopter une posture d'auteur et de lecteur (Lebrun, 2007; Tauveron et Sève, 2005). Les critères d'adoption d'une posture d'auteur nous intéressant le plus dans le cadre de cette recherche sont ceux pouvant être perçus dans les textes des élèves, comme l'intertextualité, la métaphore (figures de style), etc. La posture de lecteur a également été abordée dans le but de montrer que les élèves du primaire étaient capables de lire des textes en s'impliquant de façon émotive, mais aussi distanciée (Dufays et Kervyn, 2010). Dans un contexte scolaire, si le texte est écrit par un auteur, il doit pouvoir être lu par un lecteur, et pas seulement par un évaluateur ou un correcteur (Sorin, 2005). Cette relation qui unit l'auteur au lecteur, et vice versa, nous amène à faire le lien vers l'écriture littéraire et la lecture littéraire.

2.2.5 Les liens entre la posture d'auteur, la posture de lecteur, l'écriture littéraire et la lecture littéraire

Dans cette section, nous présentons les liens qui unissent la posture d'auteur, la posture de lecteur, l'écriture littéraire et la lecture littéraire. Nous présentons d'abord la relation auteur-lecteur, ensuite, la prise en compte de la singularité des sujets et, finalement, la communauté d'auteurs et de lecteurs.

Nous nous intéressons donc à la posture d'auteur, car l'élève, quand il écrit, est invité à se placer dans les souliers d'un auteur comme le suggère Éco (1979). La posture d'auteur est liée à l'écriture littéraire, car l'élève auteur écrit pour un lecteur qu'il imagine en composant son texte. De plus, cet élève auteur est amené à créer des espaces de non-dits dans son texte et à créer des effets dans celui-ci (Lebrun, 2007; Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005). Finalement, le texte est lu par un lecteur invité à apprécier le texte, ce qui rend la lecture littéraire indispensable à la posture d'auteur et à l'écriture littéraire.

Selon Tauveron et Sève (2005), cette vision littéraire de l'écriture permet aux élèves de ne plus penser celle-ci sous forme de simples résolutions de problèmes, mais comme une façon de créer un travail d'interprétation et de compréhension chez le lecteur. La posture de lecteur et la lecture littéraire sont nécessaires pour interpréter et comprendre ce que l'auteur a écrit. De plus, ces deux approches prennent en compte la singularité de chaque lecteur, en plus d'admettre qu'une diversité de lectures est possible pour un même texte (Perrin, 2009). En ce sens, toutes ces approches considèrent l'élève comme étant unique qu'il soit auteur ou lecteur, et lui laisse une certaine liberté et une certaine créativité dans son écriture et dans sa lecture.

Dans les conditions nécessaires à l'adoption de la posture d'auteur et de la posture de lecteur, nous avons abordé la communauté de lecteurs et d'auteurs. Cette idée de

communauté qui revient dans les approches nous montre l'imbrication entre les notions de posture d'auteur et de lecteur, ainsi que d'écriture et de lecture littéraires. La communauté permet à l'auteur de produire un texte, qui sera ensuite reçu par un lecteur dans le contexte de la classe.

À la lumière de ce qui a été énoncé dans cette section, nous observons que les postures d'auteur et de lecteur ainsi que l'écriture et la lecture littéraires sont interdépendantes. Pour reconnaître le travail de l'auteur, il faut pouvoir lire le texte en tant que lecteur. Des éléments appartenant au littéraire comme les figures de style, les genres de textes et les types de narrateur offrent quelques pistes d'observation de la posture d'auteur dans les écrits littéraires des élèves. À partir de la prochaine section, nous tentons de répondre à la question que nous avons posée en fin de problématique : comment reconnaître la posture d'auteur et ses manifestations dans des textes d'élèves de la fin du primaire ? Pour y parvenir, nous explorons d'abord les six traits de l'écriture, qui fournissent les mots pour avoir un langage commun concernant les textes (Vopat, 2009), puis les recherches qui ont été menées sur l'analyse de productions écrites d'élèves.

2.3 Les traits de l'écriture : une approche pour enseigner et évaluer l'écriture

Dans la problématique, nous avons traité des traits de l'écriture en expliquant qu'il s'agit d'une approche permettant de se doter d'un langage commun autour de l'écrit avec les élèves du primaire (Vopat, 2009). Ce langage commun est pertinent pour l'analyse de textes écrits dans une communauté d'auteurs et de lecteurs, comme celle des cercles d'auteurs, car il permet d'analyser les textes d'écrivains professionnels, mais aussi de porter un jugement appréciatif sur les productions écrites des élèves. Dans cette section, nous expliquons d'où provient l'approche des traits de l'écriture, nous

définissons chacun des traits, puis nous brosons un tableau de critères d'évaluation et d'indicateurs de réussite qui les sous-tendent.

2.3.1 Présentation générale de l'approche des traits de l'écriture

La recherche à la base de la théorie des traits de l'écriture a été menée par Diederich (1974). Lors de cette recherche, Diederich (1974) a réuni une cinquantaine d'évaluateurs pour classer des textes d'élèves. Parmi ces évaluateurs figuraient des écrivains, des éditeurs, des enseignants, des comptables, des gens d'affaires et des avocats. Il leur a demandé de classer des textes d'élèves du plus réussi au moins bien réussi. Le chercheur a également demandé aux évaluateurs de documenter la raison pour laquelle ils classaient les textes ainsi. De cette recherche ont émergé cinq catégories pour déterminer si le texte était réussi ou non :

- 1) Idées ;
- 2) Usage, syntaxe, ponctuation et orthographe ;
- 3) Organisation et analyse ;
- 4) Choix des mots et des phrases ;
- 5) Saveur.

Après les travaux menés par Diederich (1974), plusieurs chercheurs ont poursuivi la recherche en utilisant un protocole de recherche similaire dans le but de faire émerger d'autres catégories d'évaluation (Murray, 1982; Purves, 1992). D'après Spandel (2013) et Culham (2003), c'est une étude inachevée, *The IEA study of written composition* (Gorman, Purves et Degenhart, 1988), qui aurait permis d'asseoir la théorie des traits de l'écriture. Cette étude visait l'analyse de textes par des chercheurs de différents pays qui devaient s'entendre sur des catégories identiques pour faire l'analyse de textes écrits dans différentes langues. À l'époque, les six critères suivants avaient été retenus : les impressions générales sur le texte, le contenu du texte, l'organisation, le style, la

grammaire et la présentation du texte (Purves, 1992). Même si cette étude n'a pas été menée à terme, les catégories qui ont émergé autour de la planification de l'analyse des textes ont fait naître une deuxième version des traits.

Dans une étude subséquente, Spandel (2013) raconte qu'un comité composé de dix-sept enseignants de l'Oregon a été formé afin d'analyser plus de 15 000 textes d'élèves âgés de 8 à 17 ans. Les notes manuscrites prises par les enseignants au fil de leur analyse ont fait ressortir les thèmes caractérisant un « bon » texte en contraste avec un brouillon ou un écrit en chantier. Ces notes ont fait émerger six catégories : les idées, l'organisation, la voix, le choix des mots, la fluidité des phrases, ainsi que les normes ou les conventions linguistiques et la présentation. Depuis, plusieurs auteurs ont repris ces catégories qui sont devenues les traits de l'écriture (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013).

Les traits de l'écriture ne s'inscrivent pas explicitement dans les courants de l'écriture et de la lecture littéraires. Toutefois, dans cette approche, l'élève qui écrit est considéré comme un auteur et l'élève ou l'enseignant qui lit est considéré comme un lecteur (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Spandel, 2013). Grâce à cette approche, nous disposons de critères permettant d'analyser aussi bien les textes d'écrivains professionnels que ceux des élèves (Saada et Fortin, 2010).

Même s'ils sont présentés de façon séparée pour mieux les définir, les six traits agissent ensemble dans le tout que forme le texte (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Paquette, 2007; Shea, 2015). Dans les prochaines sections, nous définissons chacun des traits (idées, structure, choix des mots, fluidité des phrases, voix, conventions linguistiques et présentation) en nous appuyant sur les travaux de Spandel (2013), de Saada et Fortin (2010), et de Culham (2003).

2.3.2 Les idées

Le trait des idées est lié au message que l'auteur veut passer à son destinataire ou à son lecteur (Saada et Fortin, 2010; Spandel, 2013) et à ce que l'auteur a à dire ou à raconter (Spandel, 2013). Au message, s'ajoutent les détails que l'auteur choisit d'insérer dans son texte pour le clarifier ou pour le bonifier (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Spandel, 2013). Par détails, Spandel (2013) entend les faits, les anecdotes, les explications et les observations. Pour Culham (2003), les idées se traduisent par le respect du sujet d'écriture, qu'il soit imposé ou non.

2.3.3 La structure

L'ordre de présentation, l'organisation des idées et des détails définissent le trait de la structure du texte (Saada et Fortin, 2010). Pour Culham (2003) et Spandel (2013), la structure du texte représente ce qui tient les différentes parties du texte ensemble. Ces parties sont l'introduction, la conclusion, ainsi que les transitions (Culham, 2003; Spandel, 2013). Les transitions permettent de suivre les idées, toutefois elles ne doivent pas surcharger le lecteur ni alourdir le texte en utilisant, par exemple, trop de marqueurs de relation par exemple, *ma première idée... ma deuxième idée...* (Spandel, 2013) Culham (2003) et Spandel (2013) comparent la structure au squelette. Même si on ne le voit pas, il permet à tout le corps de se maintenir. Il s'agit du même phénomène avec le texte. Spandel (2013) considère que la structure doit être oubliée par le lecteur afin de laisser place au message du texte, donc aux idées. Finalement, la structure est un cadre permettant de guider le lecteur dans sa compréhension du texte (Saada et Fortin, 2010).

2.3.4 Le choix des mots

Par le choix de ses mots ou de ses expressions dans son texte, l'auteur essaie de créer des images dans la tête du lecteur (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Spandel, 2013) ou d'expliquer des concepts (Spandel, 2013). En fonction du destinataire et de

l'intention, les mots choisis peuvent être poétiques ou techniques (Spandel, 2013). Spandel (2013) soutient que ces mots peuvent appartenir à un registre familier ou soutenu. L'auteur peut également se servir des mots pour jouer avec eux ou pour faire appel aux cinq sens (toucher, ouïe, goût, odorat, vue) (Saada et Fortin, 2010). Selon Spandel (2013), le lecteur aime lorsqu'il a l'impression que l'auteur utilise des mots du quotidien de façon exceptionnelle, ou qu'il utilise de nouveaux mots pour parler de quelque chose.

2.3.5 La fluidité des phrases

Selon Spandel (2013), la fluidité des phrases (aussi appelé rythme) est le trait qui permet de distinguer un écrit à peaufiner d'un écrit prêt à être publié. Comment s'assurer qu'un texte est fluide ? En lisant le texte à haute voix (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Spandel, 2013). En effet, Saada et Fortin (2010) indiquent que le rythme se développe à l'oreille et se mesure grâce à la lecture à haute voix.

Spandel (2013) explique qu'il y a trois caractéristiques spécifiques à ce trait :

1. Le texte se lit à haute voix avec expression, comme une mélodie (Saada et Fortin, 2010).
2. Il est facile d'accéder au sens du texte; il est compréhensible.
3. Les phrases sont variées en termes de longueur, de forme, de type et de structure.

Les répétitions stylistiques et les allitérations font également partie de ce trait (Spandel, 2013). Il est aussi possible de briser quelques règles pour créer du rythme dans son texte (Spandel, 2013), comme en écrivant une phrase averbale. Spandel (2013) indique que ce trait varie en fonction du genre de textes. En poésie, le rythme ou la fluidité peut dépendre de phrases, de mots ou de fragments, tandis que pour les textes informatifs ou de nature plus technique, les phrases sont courtes et directes (Spandel, 2013). Elles

ne contiennent qu'une seule information pour ne pas surcharger le lecteur (Spandel, 2013).

2.3.6 La voix

En plus d'être l'empreinte de l'auteur, la voix est ce qui crée le lien entre l'auteur et le lecteur (Spandel, 2013). Le lecteur aime quand il sent que l'auteur lui parle, qu'il s'adresse à lui (Spandel, 2013) et qu'il est impliqué dans son texte (Culham, 2003). La voix est le trait qui permet de reconnaître l'auteur à la lecture d'un texte (Culham, 2003). Pour Spandel (2013), le trait de la voix est la touche personnelle que l'auteur donne à son texte. Selon Saada et Fortin (2010), la voix englobe tous les autres traits. C'est par les mots, les phrases, les idées, la structure et l'usage des conventions linguistiques que l'auteur exprime sa voix. Selon Culham (2003), il s'agit du trait le plus flou à définir, mais elle mentionne que c'est grâce au trait de la voix que la magie et les émotions prennent vie dans le texte.

2.3.6.1 Les tonalités : une notion propre au trait de la voix

Les tonalités sont une notion qui met en lumière les liens unissant les postures d'auteur et de lecteur à l'écriture et à la lecture littéraires. Elles correspondent à l'ambiance créée par un auteur dans son texte et qui est ensuite captée par un lecteur (Gagnon *et al.*, 2014). C'est le mélange de différents procédés d'écriture, comme les figures de style, qui rendent cette création d'atmosphère possible. Il existe différentes tonalités. Par exemple, une tonalité qui relève de l'étrange et du mystère est considérée comme étant fantastique (Pilote, 2017), alors qu'une tonalité qui fait rire est considérée comme étant humoristique (Pilote, 2017). La création des tonalités dans un texte est également possible si un auteur se donne le droit d'être auteur et de créer des effets dans son texte (Lebrun, 2007; Tauveron et Sève, 2005). La tonalité doit alors être perçue par un lecteur, qui adopte une posture participative ou critique, donc qui se laisse en partie guider par ses émotions au fil du texte (Rouxel, 2002; Dufays et Kervyn, 2010).

2.3.7 Les conventions linguistiques et la présentation

Dans son ouvrage, Spandel (2013) présente les conventions linguistiques et la présentation sous le même trait. Nous reprenons ce même regroupement dans notre cadre conceptuel.

Les conventions linguistiques impliquent tout ce qui est acceptable à l'écrit (Spandel, 2013), il s'agit de la norme linguistique de la langue dans laquelle le texte est écrit. La grammaire, la ponctuation, l'orthographe et la division en paragraphes font donc partie de ce trait (Spandel, 2013). Elles permettent d'asseoir les autres traits (Saada et Fortin, 2010) et elles permettent au lecteur de mieux comprendre le texte (Culham, 2003). En classe, les conventions linguistiques sont souvent abordées hors contexte dans des exercices isolés, elles ne sont pourtant qu'utiles lorsqu'elles sont contextualisées dans un texte (Saada et Fortin, 2010). Même si elles ont tendance à être souvent travaillées en classe, Culham (2003) rappelle qu'il ne s'agit que d'un trait parmi les autres.

Spandel (2013) intègre le trait de la présentation dans le trait des conventions linguistiques. Elle définit la présentation comme faisant partie d'un élément difficile à évaluer, car il dépend des goûts personnels de chacun. La présentation inclut la typographie, les illustrations, les couleurs choisies, l'arrangement des différents éléments, les graphiques, etc. (Spandel, 2013) Dans sa définition, Spandel (2013) traite davantage de l'aspect lecture de livres édités, plutôt que de textes d'élèves.

2.3.7.1 La cohérence textuelle

La cohérence textuelle trouve sa pertinence dans le présent travail de recherche, car elle est liée à la posture de lecteur. En effet, pour adopter une posture de lecteur face à un texte et en apprécier les effets, on doit d'abord pouvoir le comprendre. Certaines règles doivent ainsi être respectées afin qu'un texte soit compréhensible (Charolles, 1978). Ces règles appartiennent aux conventions linguistiques.

Selon Charolles (1978), il ne s'agit pas de classer toute incohérence, comme une faute ou un acte répréhensible, mais de reconnaître les éléments qui entravent la compréhension à la lecture d'un texte afin de pouvoir y remédier. Pour comprendre ce qu'est la cohérence textuelle, ce chercheur s'est donc intéressé aux déviations à la norme qui menaient vers des bris de compréhension chez le lecteur. Ces déviations peuvent appartenir à la structure du récit (élément macrostructurel) ou aux détails (éléments microstructurels).

Pour Charolles (1978), la cohérence se définit par quatre métarègles : la métarègle de répétition, la métarègle de progression, la métarègle de non-contradiction et la métarègle de relation.

1. La métarègle de répétition concerne la pronominalisation, la détermination et la substitution lexicale. Cette règle permet une séquence suivie dans laquelle il n'y a pas d'oublis, pas d'absences et pas de contradictions.
2. La métarègle de progression est attachée au sens, donc à la sémantique. Pour que le texte avance sans problèmes de cohérence, celui-ci doit contenir de nouveaux éléments qui font sens et qui font progresser l'information dans le texte.
3. La métarègle de non-contradiction veut que tous les éléments qui sont ajoutés au texte n'entrent pas en contradiction avec l'univers du texte lui-même. Chacun de ces différents univers comprend sa propre logique qui doit être respectée pour assurer la cohérence du texte. Cette métarègle est également pertinente pour les présuppositions et les inférences. Toutes les inférences et les présuppositions qui seront faites par le lecteur ne devront pas entrer en contradiction.

4. La métarègle de relation, comme son nom l'indique, veut que les différents éléments du texte soient en relation cohérente les uns avec les autres.

De la cohérence textuelle, nous retenons que le lecteur doit être en mesure de comprendre le texte qu'il lit eu égard à ses compétences de lecteur. Il relève plutôt des compétences de l'auteur de créer un assemblage de phrases porteur de sens.

En conclusion, la recension des définitions des six traits, ainsi que de leurs critères d'évaluation nous indique que cette approche est insuffisante pour répondre à notre question de recherche, qui vise à reconnaître la posture d'auteur dans les textes. Même si Culham (2003) et Spandel (2013) abordent l'utilisation créative des conventions et que Culham (2003) laisse sous-entendre que le sujet peut être choisi par les élèves, ce n'est pas suffisant. Les six traits font peu appel aux figures de style, aux types de narrateurs et aux genres de textes. De plus, les critères d'évaluation ne contiennent pas d'exemples provenant de textes d'élèves ni de définitions claires, ce qui empêche de bien comprendre ce que les critères représentent. La prochaine section de ce cadre conceptuel se tourne donc vers des recherches menées en didactique de l'écriture littéraire ou en écriture de fiction (Boré, 2010; Bucheton, 2014; Lafont-Terranova, 2009; Tauveron et Sève, 2005). Par ces recherches, nous tentons de trouver des critères d'analyse et d'évaluation permettant de reconnaître la posture d'auteur et ses manifestations dans les textes des élèves.

2.4 Critères d'évaluation d'écrits littéraires rédigés par des élèves

Penchons-nous maintenant sur les façons d'observer les notions de posture d'auteur et d'écriture littéraire dans les textes des élèves. À la lumière de toutes ces définitions, comment reconnaître, évaluer ou analyser les effets produits par un auteur dans son texte ? Pour pouvoir répondre à cette question, mais aussi à notre question de recherche **comment reconnaître la posture d'auteur et ses manifestations dans des textes**

d'élèves de la fin du primaire ?, nous nous concentrons d'abord sur les critères d'évaluation des traits de l'écriture (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013). Ensuite, nous nous sommes tournée vers des études menées en écriture littéraire, en écriture de fiction et sur la posture d'auteur afin de faire ressortir leurs manifestations, ainsi que leurs critères d'analyse et d'évaluation (Boré, 2010; Bucheton, 2014; Lafont-Terranova, 2009; Tauveron et Sève, 2005).

2.4.1 Les critères d'évaluation des traits de l'écriture

Maintenant que chacun des traits a été défini, comment procède-t-on à l'évaluation des traits ? Pour cette section, nous ajoutons l'étude de Shea (2015), qui a créé une grille d'analyse et d'évaluation de textes d'élèves en s'inspirant des six traits (Calkins, 1994; Culham, 2003; Graves, 1983; Hanson, 1987; Murray, 1982; Phenix, 1990; Short, Harste et Burke, 1996). La grille de la chercheuse a pour objectif de documenter l'évolution des habiletés en écriture des élèves à travers l'observation des traits de l'écriture dans les textes.

Dans son cadre théorique, elle rassemble les traits en trois catégories : la composition, la communication et l'édition (Shea, 2015). Les traits appartenant à la catégorie de la composition réfèrent aux idées exprimées dans le texte (Shea, 2015) : les idées, la structure, le choix des mots et le rythme. Ceux de la communication sont liés à l'habileté d'exprimer un message de la part de l'auteur (Shea, 2015) : la voix, à laquelle elle s'ajoute l'intention de l'auteur². Finalement, l'édition réfère aux traits qui concernent la mise en page, la présentation, la correction, etc. (Shea, 2015) Les

² Pour Shea (2015), l'intention de l'auteur se vérifie auprès de l'élève même, en lui posant des questions. Comme nous nous intéressons seulement aux textes, nous n'aborderons pas ce nouveau trait présent dans la grille de Shea (2015).

conventions linguistiques et la présentation font partie de la catégorie de l'édition. Dans son cadre théorique, Shea (2015) ne définit pas les traits, elle n'y fait référence que par des critères dans sa grille d'évaluation. Cette grille comprend une échelle avec les indicateurs de réussite suivants : débutant, en développement et maîtrisé.

Pour les critères d'évaluation, nous faisons appel aux ouvrages des autrices suivantes : Culham (2003), Saada et Fortin (2010), Shea (2015) et Spandel (2013). Celles-ci présentent des critères d'évaluation sans toutefois illustrer les critères à l'aide d'exemples tirés de textes d'élèves.

Les critères d'évaluation des idées sont le sujet d'écriture, l'idée principale et les détails (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010, Shea, 2015; Spandel, 2013). Culham (2003) et Spandel (2013) évaluent également la prise en compte du destinataire dans ce trait. Finalement, la connaissance du sujet d'écriture (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010, Spandel, 2013) est prise en considération dans l'évaluation.

Pour le trait de la structure ou de l'organisation des idées, le titre est évalué (Culham, 2003), ainsi que l'introduction, les transitions ou les liens entre les idées et la conclusion (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010, Shea, 2015; Spandel, 2013). Saada et Fortin (2010) et Shea (2015) tiennent compte de la suite logique des éléments du texte. L'emplacement des détails est également évalué chez Culham (2003) et Spandel (2013). Ces deux autrices visent également à ce que la structure soutienne la compréhension du lecteur au fil du texte. Finalement, les surprises sont considérées (Spandel, 2013).

Un choix de mots coloré (Shea, 2015; Spandel, 2013), précis (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015), évocateur d'images (Saada et Fortin, 2010) ou intéressant (Shea, 2015) fait partie des critères d'évaluation de ce trait. L'emploi spécifique des verbes (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Spandel, 2013), ainsi que de mots

nouveaux (Shea, 2015) est également mis de l'avant. Finalement, l'utilisation des bons mots aux bons endroits, de mots qui soutiennent le message (Culham, 2003; Spandel, 2013) et de mots qui sont au service de la compréhension du texte (Culham, 2003) est évaluée dans ce trait.

Les critères d'évaluation du rythme ou de la fluidité des phrases comprennent l'intonation (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Spandel, 2013), la longueur des phrases variées (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013) et les débuts de phrases variées (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010). Saada et Fortin (2010) y ajoutent l'utilisation adéquate des dialogues. Finalement, Spandel (2013) y intègre aussi les répétitions (désirées), ainsi que la poésie.

Un ton personnel donné au texte est évalué dans le trait de la voix (Culham, 2003; Shea, 2015; Spandel, 2013). L'intention présente tout au long du texte, la prise en compte du destinataire et la connexion entre l'auteur et le lecteur sont également évaluées (Culham, 2003; Spandel, 2013). Chez Culham (2003) et Saada et Fortin (2010), l'engagement de l'auteur fait aussi partie des critères d'évaluation.

La correction et la révision sont évaluées chez Saada et Fortin (2010), Shea (2015) et Spandel (2013). L'orthographe (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015), la ponctuation, l'utilisation des majuscules, la grammaire (Culham, 2003; Shea, 2015) et la division en paragraphes (Culham, 2003) font partie des critères d'évaluation. Saada et Fortin (2010) et Spandel (2013) évaluent, pour l'ensemble du texte, que toutes les conventions aient été respectées. Finalement, l'utilisation créative des conventions est évaluée (Culham, 2003; Spandel, 2013).

Plus tôt dans ce mémoire, nous avons mentionné qu'il s'agissait d'une approche permettant de faire des liens entre l'écrit des élèves et la littérature de jeunesse. Or, dans les grilles d'évaluation, peu ou pas de liens sont faits entre la pratique d'écriture

des élèves et celles des auteurs professionnels. Par exemple, les procédés littéraires ne sont mentionnés qu'à un seul moment. En fait, ils ne sont abordés que par un hyponyme, c'est-à-dire les répétitions stylistiques (Spandel, 2013).

Dans le trait de la voix, aucun ouvrage sur les six traits mentionnés dans ce présent cadre théorique (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013) n'aborde la question du type de narrateur. Néanmoins, le trait de la voix permet de faire un parallèle avec la posture d'auteur, car, pour Tauveron et Sève (2005), trouver sa propre voix, c'est chercher à adopter une posture d'auteur.

Contrairement aux grilles d'évaluation en écriture proposées par le MELS (2014), Culham (2003) et Spandel (2013) intègrent des éléments créatifs dans leurs grilles et dans leurs définitions. Dans le trait des idées, Culham (2003) est la seule à mentionner que le sujet d'écriture, même s'il s'agit d'un contexte d'écriture scolaire, ne doit pas nécessairement être imposé par l'enseignant. Ensuite, dans le trait des idées, Culham (2003) et Spandel (2013) émettent un critère suggérant une utilisation créative des conventions linguistiques.

2.4.2 Questions sur les traces de la posture d'auteur dans les textes des élèves chez Tauveron et Sève (2005)

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, Tauveron et Sève (2005) proposent, dans le contexte d'une classe fonctionnant sous le modèle d'une communauté d'auteurs et de lecteurs, des questions à se poser en tant que lecteur d'un texte d'élève auteur. En fait, ils invitent le lecteur, au moment de la lecture du texte de l'élève, à évaluer si le texte qu'il a sous les yeux se prête à une lecture littéraire (Tauveron et Sève, 2005), c'est-à-dire une lecture qui laisse place à l'interprétation et à la participation du lecteur (Rouxel, 2002). Nous présentons d'abord les questions destinées aux enseignants lecteurs, ensuite celles pour les élèves lecteurs.

Les premières questions élaborées par Tauveron et Sève (2005) sont destinées à l'enseignant qui lit le texte d'un élève auteur.

[...] Par quelles techniques, par quels jeux d'écriture, de feinte et de feintise, le texte m'a-t-il invité ou contraint à remplir, élaguer, creuser, échafauder, tisser des toiles, ramper, vagabonder? Comment m'a-t-il mis au travail? Comment a-t-il fait de moi un partenaire complice ou abusé? Comment je m'y suis pris pour résoudre au besoin de manière plurielle le problème qu'il m'a posé? Etc. [...] (Tauveron et Sève, 2005, p. 414)

Dans les questions évoquées par Tauveron et Sève (2005), le lecteur (ici, l'enseignant) qui se les pose considère que l'auteur du texte est capable de lui jouer des tours. En somme, dans la citation ci-haut, la réflexion qui est posée par les chercheurs est la suivante : de quelle façon et par quels moyens l'auteur arrive-t-il à solliciter l'engagement du lecteur ? Selon Tauveron et Sève (2005), donc, ce sont des techniques et des jeux d'écriture que l'auteur a volontairement placés dans son texte qui permettent une participation active du lecteur. Ces techniques et ces jeux ne sont pas nommés dans l'ouvrage de Tauveron et Sève (2005).

Comme Tauveron et Sève (2005) encouragent l'implantation de communautés d'auteurs et de lecteurs en classe, ils proposent également des interrogations que les élèves pourraient se poser au moment de la lecture du texte d'un pair. Ils posent d'abord les deux questions générales suivantes :

1. « Le texte du pair se laisse-t-il lire comme un texte littéraire d'auteur, c'est-à-dire laisse-t-il au lecteur une part de travail et provoque-t-il un effet de curiosité, de suspense et de surprise ? » (Tauveron et Sève, 2005, p. 577).
2. « Le récit produit est-il intéressant, c'est-à-dire, les événements qui le composent ne sont-ils pas trop prévisibles, génèrent-ils une incertitude ou sont-ils provisoirement énigmatiques ? » (Tauveron et Sève, 2005, p. 579).

De ces deux questions découlent les quatre sous questions suivantes :

1. Le récit produit comporte-t-il des accidents sémantiques (silences, ambiguïtés, contradictions) stimulants, posant une énigme de lecture, ouvrant une pluralité de sens, et incitant à une lecture rétroactive?
2. (Se) joue-t-il d'une complicité culturelle ?
3. Fait-il voyager dans des contrées inexplorées ou conduit-il sur des chemins déjà arpentés? Comporte-t-il une dose d'imprévisibilité ?
4. Ses choix narratifs et stylistiques sont-ils provocateurs d'un effet spécifique ? (Tauveron et Sève, 2005, p. 581)

Les éléments, comme les techniques, les jeux d'écriture, les choix narratifs et stylistiques, ainsi que les effets produits, faisant l'objet des questions soulevées par Tauveron et Sève (2005) permettent en effet de se questionner quant à l'unicité de chaque texte et d'analyser sa littérature. Toutefois, ces interrogations sont formulées dans le but d'amener les élèves à discuter d'un texte d'un pair ou d'outiller l'enseignant pour qu'il soit en mesure de lire un texte d'élève comme un texte littéraire. Elles visent à fournir des éléments pour mousser les commentaires et le regard critique sur les textes d'élèves. Malheureusement, les éléments théoriques qui sous-tendent ces questions ne sont pas définis dans l'ouvrage. Par conséquent, des termes comme « complicité culturelle » nous semblent difficiles à évaluer. Par contre, les questions sur les choix narratifs et les effets produits en fonction de ceux-ci nous semblent plus accessibles. Si ces questions ont été développées pour nourrir les commentaires sur un texte d'élève auteur, elles ne sont cependant pas assez bien illustrées, à l'aide d'exemples concrets tirés de textes d'élèves, ni assez bien définies pour établir une compréhension commune et uniforme de ce qu'elles signifient et de ce qu'elles représentent.

2.4.3 Critères d'analyse de la fiction chez Boré (2010)

Dans son ouvrage « Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire », Boré (2010) s'intéresse aux traces de la fiction dans les écrits scolaires d'élèves d'âge primaire (6 à 12 ans). Comme Tauveron et Sève (2005) le mentionnent, adopter une posture d'auteur,

c'est accepter de réfléchir sur la fiction. Dans son ouvrage, Boré (2010) n'aborde ni l'écriture littéraire ni la posture d'auteur, elle parle plutôt d'un sujet-scripteur en interaction avec un destinataire ou un lecteur, ainsi qu'avec l'objet texte.

Boré (2010) propose des analyses inductives et descriptives de textes d'élèves en fonction de certaines thématiques (vraisemblance d'un écrit, cohérence d'un récit, etc.) Toutefois, aucune grille d'analyse n'est proposée. Les notions de genre et de consignes d'écriture ainsi que la nécessité de se dégager de la simple correction d'erreurs de langue pour laisser la place à une analyse de l'unicité des textes des élèves et la reconnaissance de leur voix sont soulevées dans cet ouvrage.

Même si le cadre conceptuel de l'ouvrage n'aborde pas de façon explicite l'écriture littéraire et la posture d'auteur, certains éléments nommés par Boré (2010) peuvent être liés à ceux évoqués par Tauveron et Sève (2005). Ces éléments ont trait à la reconnaissance de l'unicité dans les textes des élèves, ainsi qu'à la « voix ». Pour ces chercheurs, lorsque toute fiction ou tout projet d'auteur est écrit, il est important de trouver sa « voix ». Ce lien entre les travaux de Boré (2010) et de Tauveron et Sève (2005) nous amène à aborder ce même problème qui reste d'un ouvrage didactique à l'autre ; celui de l'absence de critères d'analyse portant sur le littéraire clairement définis et généralisables en ce qui concerne les textes des élèves du primaire.

2.4.4 Critères d'évaluation chez Bucheton (2014)

Dans son ouvrage « Refonder l'enseignement de l'écriture », Bucheton (2014) propose de revoir la façon d'évaluer l'écriture. Elle s'intéresse notamment à une population s'étalant du primaire au lycée, qui est l'équivalent du secondaire au Québec. Son échantillon est donc âgé de 9 à 14 ans. Elle considère l'élève comme un sujet écrivain, « [...] c'est-à-dire une personne singulière avec une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'il dit ou fait et qui, pour ce faire, pense, communique

avec son stylo ou son clavier [...] » (Bucheton, 2014, p. 11). Elle propose aux enseignants de porter un regard différent sur les textes des élèves.

En effet, la chercheuse souhaite amener les enseignants à porter un regard bienveillant sur les copies des élèves tout en faisant remarquer des critères d'évaluation autres que les « fautes » d'orthographe et de grammaire de la phrase (Bucheton, 2014). Elle indique que les erreurs des enfants, qui sont faites à partir de l'âge de 9 ans, ne démontrent pas seulement une mauvaise compréhension de la norme et de son transfert en situation d'écriture de texte. Elle explique plutôt que ses erreurs dénotent l'expression d'un mécontentement des élèves par rapport à la norme. À cet âge, les élèves, surchargés cognitivement pendant l'écriture du texte, commettraient tellement d'erreurs en rédigeant celui-ci qu'il serait alors impossible pour eux de déceler toutes leurs erreurs au moment de la correction. Ainsi, les erreurs marquées au fameux crayon rouge sur la copie de l'élève et le nombre trop grand de corrections à apporter au texte décourageraient les élèves de se corriger. L'objectif de la grille élaborée par Bucheton est donc d'élargir l'horizon des enseignants quant à leur perception des copies d'élèves.

La grille proposée se divise en trois grandes catégories : dimension énonciative, dimension sémantique et symbolique, et construction d'un rapport à la norme. Chacune des dimensions s'accompagne d'indicateurs d'évaluation, tel que l'illustre le tableau suivant.

Tableau 2.1 Les critères d'évaluation de Bucheton (2014)

UN AUTRE REGARD SUR LES COPIES (Bucheton, 2014, p. 115-116)	
DIMENSIONS ÉVALUÉES	INDICATEURS POSSIBLES
Dimension énonciative	L'énonciation
Le choix d'une voix	Je ? il ? ils ? nous ? on ? hésitations, ruptures, inadéquations.
Gestion de la voix des autres Installer la polyphonie du texte	Ponctuation et signes graphiques permettant la différenciation des discours Introduction des idées des autres : quelles marques ?
Implication de l'élève par un développement singulier et la prise en compte de l'autre	Utilisation de modalisations, de verbes assertifs
Construction de l'espace et du temps	Tâtonnements dans l'usage des déictiques, des temps et aspects verbaux, articulation local/global; instantané/durée; antériorité/postérité
Rapport à la tâche	Diversification et adéquation des postures d'écriture
Dimension sémantique et symbolique	Contenus et enjeux
De quoi parle le texte ? Où va-t-il ? Qu'est-ce qui est en germe et peut se développer ?	Le lexique traduit le choix, la pertinence, la quantité, la variété des matériaux travaillés : <i>thèmes, univers, concepts, figures symboliques, valeurs, problèmes humains...</i>
Épaississement de la pensée	Complexification des notions abordées : <i>tâtonnements, prises de risque, inadéquations lexicales ou syntaxiques liées à l'emploi d'un concept nouveau</i> Problématisations Questionnements Articulation général/particulier
Comment l'auteur du texte convoque-t-il les formes de structurations textuelles ou conceptuelles ? Comment les fait-il évoluer ?	Champs sémantiques Systèmes de relations Formes de raisonnement et d'opérations cognitives sur les contenus : Nomination Classement Comparaison et analogies

	Hiérarchisation Catégorisation...
Construction d'un rapport à la norme	Indicateurs de contrôle et réinvestissement
Rapport aux normes élémentaires	Graphie, mise en page, segmentation du texte, degré de contrôle orthographique
Emprunts et transformations	Traitement des citations, des éléments de cours, des lectures, des documents, des apports du groupe
Prise de risques, inventivité linguistique, fictionnelle, intellectuelle	Erreurs liées à la prise de risques : inventions ou erreurs orthographiques et lexicales, phrases longues à syntaxe mal maîtrisée
Densification textuelle	Complexification de la syntaxe : parataxe/hypotaxe Des éléments éparpillés dans des versions intermédiaires sont articulés dans une même unité linguistique

La première catégorie, dimension énonciative, concerne le choix d'une voix de la part de l'auteur, narrateur ou personnage, ainsi que la gestion de cette voix par rapport aux propos d'autres personnes ou personnages qui vont être intégrés au texte. Cette catégorie ne concerne pas seulement le type de narrateur, mais bien la gestion des voix dans un texte. Il y a d'abord la voix que l'auteur choisit d'utiliser pour raconter son histoire, celle d'un personnage ou la sienne. Ensuite, tout en racontant son histoire ou tout en informant par rapport à un sujet, l'auteur doit gérer la voix des autres (d'autres personnages ou encore d'autres auteurs devant être cités dans le texte). L'auteur doit aussi trouver une façon de se dévoiler à son lecteur, et à prendre celui-ci en compte pendant le processus d'écriture de son texte. Il peut se dévoiler notamment en utilisant des verbes comme *penser*, *imaginer*, etc. L'auteur doit également construire un rapport au temps dans son texte en utilisant des temps verbaux et en situant le lecteur avec des adverbes comme *hier*, *aujourd'hui*, etc. Finalement, selon Bucheton (2014), grâce à ces différents critères, il y a alors dans le texte de l'élève une manifestation de son investissement permettant d'identifier sa voix.

La deuxième catégorie, dimension sémantique et symbolique, mise sur le sens du texte, ce dont il traite. La chercheuse, dans cette catégorie, fait référence au sujet du texte et au message qu'il souhaite véhiculer. Elle fait également des liens entre le monde scolaire et celui de la maison, ainsi qu'avec le vécu de l'auteur et de ses expériences personnelles.

La troisième et dernière catégorie, construction d'un rapport à la norme, ramène les conventions à sa juste place. Comme la norme linguistique est au cœur des évaluations faites en écriture par les enseignants, Bucheton (2004) tente de relativiser les fautes. Si la grille qu'elle propose contient un critère les concernant, elle ne s'en tient pas à ce simple critère. Elle essaie de montrer que des erreurs peuvent en fait témoigner d'une prise de risque et d'une tentative d'aller plus loin de la part de l'auteur. En fait, ce qu'elle tend à démontrer, c'est que l'erreur peut être synonyme d'apprentissage et, en ce sens, ne doit pas nécessairement être condamnée. Un élève tentant d'insérer des dialogues dans son texte sera peut-être hésitant et ne réussira pas à ponctuer ceux-ci de la façon convenue. Or, cet élève montrera ainsi qu'il doit revoir les signes de ponctuation du dialogue afin d'apprendre à les ponctuer de la façon attendue dans un texte. Témoin des traces laissées par les enfants dans leurs textes, l'enseignant peut alors planifier les contenus de ses cours et de ses leçons en fonction des besoins de ses élèves, et, ainsi, contextualiser les apprentissages liés à la norme.

2.4.5 Critères d'analyse du texte du sujet écrivant chez Lafont-Terranova (2009)

Dans « Se construire, à l'école, comme sujet écrivant : l'apport des ateliers d'écriture », la chercheuse, Jacqueline Lafont-Terranova (2009), s'intéresse à l'enseignement de l'écriture dans un contexte d'ateliers d'écriture. Le modèle choisi est inspiré des ateliers d'écriture de loisirs pour adultes. Dans cette recherche, elle se penche également sur la constitution et sur la construction du sujet écrivant. Pour Lafont-Terranova (2009), qui ne fait pas référence à la posture d'auteur, mais au sujet écrivant, c'est-à-dire celui qui

prend part au processus d'écriture. Dans son ouvrage, elle propose une grille d'analyse permettant la reconnaissance des modifications effectuées dans les textes de participants à des ateliers d'écriture afin de percevoir le développement de la compétence à écrire chez le sujet écrivant (Lafont-Terranova, 2009).

L'échantillon retenu par Lafont-Terranova (2009) comprend trois milieux d'apprentissage différents : un atelier lycéen, composé d'élèves dont la présence était obligatoire, un atelier en formation continue composé d'adultes qui s'y étaient inscrits sur leur temps de travail, et un atelier de loisirs (Aleph), composé d'adultes volontaires. Ces ateliers d'écriture avaient tous pour objet l'écriture créative et la réécriture.

Afin d'analyser les modifications apportées lors de la réécriture des textes travaillés en ateliers d'écriture, Lafont-Terranova (2009) présente un tableau comprenant différents critères. Pour décrire et évaluer les modifications apportées aux versions subséquentes des textes, elle divise son tableau en trois niveaux : textuel, graphique et matériel (Lafont-Terranova, 2009).

Tableau 2.2 Les critères d'analyse de Lafont-Terranova (2009)

Critères utilisés pour décrire et évaluer les modifications recensées aux trois niveaux, textuel, graphique et matériel (Lafont-Terranova, 2009, p. 192-193)	
<p>Niveau textuel</p> <p>1. Évolution du volume de l'expression</p> <p>2. Les variantes (modifications textuelles)</p> <p> 2.1 Taux de variantes (Modifications textuelles) (nombres de modifications pour 100 mots de 1^{er} jet)</p> <p> 2.2 Nature des variantes</p> <p> 2.3 Variantes libres et liées</p> <p>3. L'organisation textuelle : Descriptions à l'aide critères linguistiques</p> <p> 3.1 Le lexique</p> <p> 3.2 La morphosyntaxe</p> <p> 3.3. L'énonciation et la syntaxe textuelle</p> <p><i>corrections (réussies ou non) ou reformulations</i></p>	<p>Niveau graphique</p> <p>Description à l'aide de critères linguistiques et graphiques</p> <p>1. L'orthographe</p> <p> 1.0 Nombres et taux de modifications</p> <p> 1.1 Le code phonographique : les phonogrammes</p> <p> 1.2 La dimension sémiographique : morphogrammes et logogrammes</p> <p> 1.3 Les conventions graphiques corrections (réussies ou non) ou reformulations (très rares)</p> <p>2. La ponctuation</p> <p> 2.0 Nombre et taux de modifications</p> <p> 2.1 Les règles syntaxiques</p> <p> 2.2 Les conventions graphiques corrections (réussies ou non) ou reformulations</p> <p>3. Le choix du code graphique</p> <p><i>reformulations</i></p>
Ajouts et suppressions d'erreurs lors des reformulations	
<p>Niveau matériel</p> <p>1. Le support</p> <p>2. La mise en page</p> <p>3. Le tracé</p>	<p>Critères pragmatiques d'évaluation des reformulations (textuelles et graphiques) et des modifications matérielles</p> <p>1. L'efficacité communicative</p> <p> 1.1 La lisibilité et la visée de publication</p> <p> 1.2 Le traitement du monde rapporté</p> <p> 1.3 Le traitement des visées locutoires : la narration, la</p>

	<p>description, la visée argumentative et la visée expressive.</p> <p>1.4 Le traitement du ton</p> <p>2. La visée littéraire</p> <p>2.1 Le traitement du genre</p> <p>2.2 La dimension poétique : les thèmes et les motifs, les jeux d'intertextualité, les champs lexicaux, les effets de polysémie, les figures, les effets de rythme et de sonorités, les jeux de mise en page et de calligraphie.</p>
--	---

Dans sa grille, Lafont-Terranova (2009) aborde les figures, qui sont probablement liées aux figures de style, l'intertextualité, la narration et la visée expressive. Toutefois, les éléments de la grille ne sont pas définis et ne sont pas exemplifiés à l'aide d'extraits de textes analysés. Il est donc difficile de savoir à quoi ces éléments font référence et comment ils s'expriment dans un écrit d'élève ou d'apprenant. Ceci s'explique par le fait que, dans cette recherche, la présence des éléments littéraires est dénombrée dans les textes des apprenants, permettant ainsi à la chercheuse de représenter ces données sous forme de nombre afin d'en reconnaître l'augmentation. Les résultats sont exprimés en pourcentage ou suivant une représentation de x mots modifiés sur 100 mots par page. Par exemple, faisant référence à l'atelier des lycéens, les résultats sont ainsi exprimés : « [...] au niveau textuel, ce sont les dossiers dans lesquels les variations de l'évolution du volume de l'expression (- 50% à + 23%) et du taux de modifications textuelles (3/100^{mpj} à 41/100^{mpj}, le taux le plus élevé du corpus) sont les plus fortes » (Lafont-Terranova, 2009, p. 207).

Les résultats de cette recherche ont démontré que les participants se sont investis de façon littéraire dans les ateliers et que cela a eu une répercussion dans leurs textes. La chercheuse mentionne également que les modifications, appartenant au littéraire, qui

ne sont pas nommées, observées dans les textes des participants aux ateliers, n'auraient jamais pu être perçues dans un contexte traditionnel de l'écriture scolaire.

En ce sens, à cause de la présentation des résultats, nous n'avons pas pu observer la façon dont les critères prennent forme dans les textes des participants aux ateliers. De plus, ils ne sont pas définis dans le cadre théorique, ce qui nous empêche d'avoir une idée claire de ce en quoi ils consistent et de ce qui est attendu de la part des participants aux ateliers. Si certains éléments peuvent être réutilisés, notamment ceux qui ont trait au littéraire, la grille ne pourrait être utilisée dans un contexte d'analyse de textes d'élèves du primaire, car elle est destinée à une clientèle plus âgée qui ne présente pas le même niveau de compétences que des élèves du primaire. La grille sert également à noter des modifications dans plusieurs versions d'un même texte, alors que nous tentons de reconnaître la posture d'auteur et ses manifestations dans des textes d'élèves. L'âge des participants, le manque de définitions et d'exemples des critères sont des éléments qui font en sorte que nous ne pourrions pas l'utiliser pour analyser des manifestations de la posture d'auteur dans un écrit littéraire d'un élève du primaire.

2.5 Objectif spécifique de recherche

Parmi les grilles d'analyses qui viennent d'être présentées, nous n'avons trouvé aucune grille permettant de répondre à notre question de recherche : **comment reconnaître la posture d'auteur et ses manifestations dans des écrits d'élèves de la fin du primaire ?** Les critères d'évaluation ou d'analyse proposés par les chercheurs cités (Boré, 2010; Bucheton, 2014; Lafont-Terranova, 2009; Tauveron et Sève, 2005) sont soit peu définis sur le plan théorique ou peu exemplifiés.

Notre objectif de recherche est donc de créer une grille d'analyse permettant de rendre compte des manifestations de la posture d'auteur dans les écrits littéraires

d'élèves de la fin du primaire. Dans le chapitre suivant, nous expliquons comment la recherche-développement nous permet de répondre à cet objectif.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous définissons ce qu'est la recherche-développement et ses quatre étapes : l'analyse des besoins, la conception, l'élaboration et les mises à l'essai de l'objet. Nous présentons ensuite comment nous avons adapté ces étapes pour répondre à notre objectif de recherche qui est de **créer une grille d'analyse permettant de rendre compte des manifestations de la posture d'auteur dans les écrits littéraires d'élèves de la fin du primaire.**

3.1 Description de la recherche-développement

Pour Loisel et Harvey (2007), la recherche-développement est l'analyse du processus de développement d'un objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) se basant sur des données récoltées au fil des différentes étapes de la recherche. Elle « [...] a pour objectif premier de développer des outils matériels ou conceptuels utiles pour agir sur une situation locale donnée » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 46). Ce type de recherche suit une approche qualitative et il se veut interprétatif et inductif (Loiselle et Harvey, 2007), tout en étant organisé (Van der Maren, 2003).

Les outils élaborés dans le cadre d'une recherche-développement dépassent l'intuition des enseignants dans leur classe et peuvent rejoindre un plus grand nombre, au lieu de rester locaux et éphémères, comme le souligne Van der Maren (2003). La démarche de

recherche-développement proposée par Loiselle et Harvey (2007) et Van der Maren (2003) repose sur des balises qui rendent ce type de recherche pertinent sur plan scientifique.

La recherche-développement se divise en quatre étapes : l'analyse des besoins, la conception de l'objet, l'élaboration de l'objet et les mises à l'essai de l'objet. Celles-ci sont définies par Turgeon (2013), dans le tableau suivant, à partir des travaux de Van der Maren (2003) et de Loiselle et Harvey (2007). Le tableau présente les étapes de la recherche de façon séquencée, toutefois, il est à noter qu'il peut y avoir un constant va-et-vient entre celles-ci, surtout en ce qui a trait à la conception.

Tableau 3.1 Les étapes de la démarche de recherche-développement

1. L'analyse des besoins	Cette étape consiste en une analyse de la demande suscitée par le problème. Le chercheur se penche alors sur les besoins : que doit-il développer ? Pour quels usages et au bénéfice de quels utilisateurs ? Dans quel contexte et en tenant compte de quelles limites ? Etc. Cette première étape permet de délimiter les paramètres et les fonctions de l'objet à développer, mais également les critères qui serviront à l'évaluer.
2. La conception de l'objet	Cette étape consiste à relever et à analyser les données théoriques disponibles, à les synthétiser et à élaborer un modèle général de l'objet à développer, c'est-à-dire à en dresser les principales constituantes et la façon de les présenter. À la fin de la phase de conception, le chercheur doit disposer d'un modèle de l'objet à développer. Ce dernier en comprend les grandes lignes, la forme qu'il prendra, les principales composantes qui permettront de remplir les fonctions assignées lors de l'analyse des besoins, l'organisation générale (le design), etc.
3. L'élaboration de l'objet	L'étape de l'élaboration permet de préparer et de construire le prototype. Il importe d'envisager différentes possibilités afin de les évaluer et de choisir les meilleures en fonction des besoins identifiés préalablement.
4. Les mises à l'essai de l'objet	Dans cette étape, le prototype est mis à l'épreuve, au moyen d'essais réels avec un échantillon, de façon à l'ajuster afin qu'il obtienne, de la part des utilisateurs, une reconnaissance de la valeur d'usage (ça fonctionne) et de la valeur d'estime (c'est beau, c'est attirant. On souhaite l'utiliser). C'est également lors de cette étape que la validité et la fidélité de l'outil sont évaluées.
Source : Turgeon, 2013, p. 163 (adapté de Van der Maren, 2003 et Loiselle et Harvey, 2007)	

Selon cette classification des étapes, l'analyse des besoins sert à cerner le problème et à planifier une solution qui permettra de répondre à ce problème. Dans l'analyse des besoins, le chercheur décide des limites de l'objet qu'il veut créer, ses paramètres et

son destinataire. L'étape de conception se distingue de l'étape d'élaboration en mettant l'accent sur la planification de l'objet. L'étape d'élaboration sert à créer l'objet, elle est la phase d'action. Finalement, l'étape de mises à l'essai permet de valider l'outil aux plans de l'usage et de l'estime. Nous comprenons donc que cette dernière étape comprend plusieurs essais et tests de l'outil.

3.2 Étapes de la recherche-développement suivies dans ce mémoire

Dans les prochaines sections de ce chapitre, nous indiquons comment nous avons mené notre recherche en suivant les étapes de la recherche-développement. Nous présentons d'abord l'analyse des besoins. Dans cette section, nous expliquons le problème rencontré et quel outil nous avons souhaité créer pour répondre à celui-ci. Nous indiquons également à qui l'outil sera destiné et à quel usage il servira. Dans la deuxième étape, soit celle de la conception de l'objet, nous indiquons les choix que nous avons faits par rapport à son design et quelles données de recherche du projet des cercles d'auteurs nous avons planifié utiliser pour le créer. Dans l'étape d'élaboration de l'objet, nous expliquons comment nous avons procédé pour créer l'outil d'analyse. Finalement, pour la dernière étape, nous expliquons comment nous avons prévu faire valider l'outil d'analyse auprès d'experts et le tester sur des textes d'élèves.

3.2.1 Analyse des besoins

Dans cette première étape de la recherche-développement, en réponse au problème, il faut déterminer l'objet à développer, ses usages et ses utilisateurs potentiels, ses paramètres et ses fonctions, et ce dans quelles limites (Loiselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2003). Nous établissons d'abord le contexte du problème, puis nous présentons l'outil que nous souhaitons élaborer pour répondre à ce problème.

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction de ce mémoire, le problème que nous avons constaté s'inscrit dans un projet de plus grande envergure, celui des cercles d'auteurs (Tremblay *et al.*, 2020). En effet, c'est lors de la deuxième année du projet de recherche, soit celle de la collecte de données (2017-2018), que nous avons remarqué que certains élèves des classes participant au projet arrivaient à produire des manifestations de la posture d'auteur dans leurs textes. Après avoir cherché une grille d'analyse permettant de rendre compte de la posture d'auteur et de ses manifestations dans les textes d'élèves du primaire, nous avons constaté qu'aucune grille d'analyse ou d'évaluation existante ne permettait de rendre compte de celles-ci. En effet, comme nous l'avons fait valoir dans notre problématique de recherche et dans notre cadre conceptuel, les pistes d'analyse de textes d'élèves que nous avons pu trouver dans les écrits scientifiques étaient peu définies et peu exemplifiées par les chercheuses et les chercheurs.

Nous avons choisi de créer un outil d'analyse destiné à des chercheurs qui allait leur servir à des fins d'analyse. Nous décrivons dans ce paragraphe ses paramètres et ses fonctions. L'outil d'analyse servira à coder des textes d'élèves à l'aide de logiciels d'analyse qualitative, comme *ATLAS.ti* ou *Nvivo*. Ce choix s'explique par le fait que le codage permet de faire ressortir des éléments précis et de ne pas porter de jugement sur l'ensemble d'un texte, comme c'est souvent le cas dans les grilles d'évaluation en écriture (MELS, 2014). En ce sens, chaque code est attribué lorsque celui-ci est pertinent, ce qui fait en sorte que chaque manifestation peut être reconnue. Nous avons délibérément fait le choix de le destiner à des chercheurs, car nous croyons que, avant de se rendre dans le milieu enseignant et de servir à des fins d'évaluation, l'outil doit être utilisé en recherche d'abord. Nous considérons qu'une fois développé celui-ci risque d'être encore trop « brut » pour pouvoir être tout de suite vulgarisé et adapté pour les enseignants. En ce sens, notre outil est destiné à des chercheurs.

Pour ce qui est des limites de l'outil d'analyse, nous sommes consciente que la posture d'auteur est bien plus complexe que ses manifestations dans les textes. Toutefois, comme certains chercheurs ont déjà investigué sur la question des questionnaires, des entrevues et des interactions autour de l'écrit en classe (Lebrun, 2007; Margallo Gonzalez, 2009; Tauveron et Sève, 2005), notre outil est conçu exclusivement pour l'analyse de textes d'élèves. L'outil s'intéressera donc à l'aspect « textes » de la posture d'auteur et il ne sera pas une fin en soi, mais pourra compléter avantageusement les instruments existants (questionnaires et entrevues).

3.2.2 Conception de l'outil d'analyse

La deuxième étape de la recherche-développement consiste à concevoir un modèle de l'objet à développer. Ici, il ne s'agit pas encore d'élaborer l'objet, mais d'en planifier les grandes lignes (Loiselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2003). Pour cette étape, nous avons d'abord fait appel à une approche inductive afin de faire émerger une série de manifestations au fil d'une première analyse d'un corpus de productions d'élèves, puis, dans une deuxième étape, nous avons fait appel à un cadrage théorique plus formel. Cette approche mixte a permis de jeter les bases pour l'élaboration subséquente de l'outil d'analyse.

3.2.2.1 Choix du corpus de textes d'élèves

Parmi les classes faisant partie du projet de recherche des cercles d'auteurs, nous avons sélectionné les trois classes du troisième cycle, soit celles de Josée (5^e année), de Marianne (6^e année) et de Véronique (6^e année). Les classes étaient réparties dans deux écoles francophones de la région administrative de la Montérégie. Pour ces deux écoles, il s'agissait d'un milieu homogène ; le français est la langue maternelle des élèves et il est parlé à la maison en grande majorité. Pour l'année 2017-2018, année où les textes ont été récoltés, l'école 1 avait un indice de défavorisation de 8/10 et l'école 2 de 5/10 (MEES, 2020).

Au début de l'année scolaire 2017-2018, les enseignantes devaient choisir neuf élèves par classe (trois forts, trois moyens, trois faibles), notamment pour la collecte des textes produits au fil du projet. À la fin de cette même année scolaire, les enseignantes ont dû choisir, parmi ces neuf élèves, trois élèves (un fort, un moyen, un faible) qui allaient être rencontrés dans une entrevue semi-dirigée à la fin de l'année. Ce sont les textes de ces neuf élèves³ (trois élèves x trois classes) qui ont constitué le corpus utilisé pour notre première étape de conception de l'outil d'analyse.

Tableau 3.2 Textes analysés dans la classe de Josée 5^e année (école 1)

Textes analysés classe de Josée, 5 ^e année (école 1)		
Prénom des élèves	Titre du texte	Date
Hugo (élève faible)	Tiroir de l'écrivain (version 1)	Septembre 2017
	Sortie au Mont Gale	Septembre 2017
Marc-Antoine (élève moyen)	Conte de Noël	Décembre 2017
Elliott (élève fort)	Lettre de remerciements	Janvier 2018
	Sortie en ski	Février 2018
Total : 21 textes	Texte choisi par l'élève	Avril 2018
	Tiroir de l'écrivain (version 2)	Juin 2018

³ Le formulaire d'information et de consentement, préparé par l'équipe de recherche du projet des cercles d'auteurs et signé par les parents des jeunes participants à l'automne 2017, prévoyait le respect de l'anonymat des participants en tout temps. Comme notre mémoire s'inscrit dans ce projet de recherche, nous bénéficions du même certificat éthique. Dans ce formulaire, il était écrit que les prénoms des enfants allaient être remplacés par un code alpha numérique qui ne permettrait pas d'identifier les élèves. Toutefois, pour alléger le texte et en simplifier la lecture, nous avons choisi de remplacer les prénoms des enfants, ainsi que le prénom des enseignantes par des prénoms fictifs.

Tableau 3.3 Textes analysés dans la classe de Marianne, 6^e année (école 1)

Textes analysés classe de Marianne, 6 ^e année (école 1)		
Prénom des élèves	Titre du texte	Date
Alexia (élève faible)	Tiroir de l'écrivain (version 1)	Septembre 2017
	Sortie au Mont Gale	Septembre 2017
Vincent (élève moyen)	Conte de Noël	Décembre 2017
	Lettre de remerciements	Janvier 2018
Eleonore (élève fort)	Sortie en ski	Février 2018
	Texte choisi par l'élève	Avril 2018
	Tiroir de l'écrivain (version 2)	Juin 2018
Total : 21 textes		

Tableau 3.4 Textes analysés dans la classe de Véronique, 6^e année (école 2)

Textes analysés classe de Véronique, 6 ^e année (école 2)		
Prénom des élèves	Titre du texte	Date
Chloé (élève faible)	Tiroir de l'écrivain (version 1)	Septembre 2017
Abigaëlle (élève moyen)	Texte choisi par l'élève	Septembre 2017
	Texte sur l'Halloween	Octobre 2017
Nathaniel (élève fort)	Lettre du lutin	Décembre 2017
	Texte choisi par l'élève	Février 2018
	Texte choisi par l'élève	Avril 2018
Total : 21 textes		
	Tiroir de l'écrivain (version 2)	Juin 2018

Notre corpus contient 63 textes d'élèves portant sur plus de dix sujets différents.

3.2.2.2 Choix d'une approche inductive pour une première analyse

Selon Loiselle et Harvey (2007), l'approche inductive demande au chercheur de s'immerger dans les données et de créer son cadre de référence avec ce qui émerge de celles-ci au lieu de partir d'un cadre de référence fermé et prédéfini comme dans l'approche déductive. Dans le but de nous imprégner des données de recherche, donc

des textes des élèves, nous avons choisi de nous placer dans une posture de lectrice critique. Cette posture de lectrice critique nous permet de repérer les effets créés dans le texte par l'auteur (Eco, 1979), mais aussi de nous fier à notre expérience et de nous laisser guider par nos émotions dans nos analyses (Rouxel, 2002). Pour mener à bien notre analyse des textes afin de concevoir la grille, nous avons fait appel au corpus de textes produits par les élèves durant le projet sur les cercles d'auteurs.

Avant d'aller plus loin dans notre planification, nous avons choisi de nous immerger directement dans les données. Nous avons d'abord lu tous les textes *Dans le tiroir de l'écrivain*, temps 1 et temps 2 pour les neuf élèves, donc dix-huit textes au total. La première analyse s'est effectuée de la façon suivante : en adoptant une posture de lectrice critique, nous avons lu les textes à haute voix. Afin de bien capter nos émotions lors de notre première lecture, nous nous sommes enregistrée en lisant ces dix-huit textes à haute voix, tout en formulant nos observations et réactions au fil de cette lecture. Ainsi, les bris de compréhension, mais aussi les émotions ressenties, comme le rire, peuvent s'entendre. Ensuite, nous écoutions l'enregistrement et retranscrivions les éléments importants étant ressortis lors de cette première lecture. Une fois tous les textes lus à haute voix, nous avons rédigé un compte-rendu des éléments saillants.

Voici la liste des éléments qui sont ressortis lors de l'analyse des textes du tiroir de l'écrivain :

- Narrateur : l'auteur du texte est-il l'écrivain? Le narrateur reste-t-il toujours le même ? Change-t-il ?
- Genre du texte : quel genre l'auteur a-t-il choisi ? S'agit-il d'une simple énumération ? D'une description ? D'un récit ? D'une fiction ?

- Émotions : le texte provoque-t-il des émotions chez le lecteur ? Est-ce que l'auteur fait appel à des émotions dans son texte ?
- Nature du contenu du tiroir : le tiroir contient-il des éléments concrets (crayons, gommes à effacer, etc.) ou des éléments abstraits (sentiments, souvenirs, etc.) ?
- Figures de style : l'auteur utilise-t-il des procédés stylistiques dans son texte ? Comme la métaphore, la comparaison, la personnification, etc.
- Lien avec le vécu : l'auteur fait-il des liens avec son vécu ? Avec le vécu des êtres humains en général ?
- Universalité : le lecteur peut-il s'identifier au texte ? Est-ce que ce qui est décrit dans le texte est universel ?
- Conception du travail de l'écrivain : quelle conception l'auteur se fait-il de l'écrivain ? Est-il malheureux, heureux ? A-t-il des regrets ? Est-il vieux ou jeune ? Est-il un homme ou une femme ?
- Freins à la compréhension : y a-t-il des freins à la compréhension dans le texte ? Le manque de ponctuation, les problèmes de référents viennent-ils nuire à la compréhension du texte ?
- Occasions ratées : l'auteur avait-il une bonne piste qu'il n'a pas exploitée ?
- Prise de risques : l'auteur a-t-il pris des risques dans son texte ? A-t-il simplement répondu à une consigne scolaire ou a-t-il tenté d'aller plus loin ?

Ensuite, nous avons lu les textes de la classe de Véronique (15 textes). Nous avons encore une fois adopté la posture de lectrice critique et nous avons utilisé la même démarche d'enregistrement que pour les textes *Dans le tiroir de l'écrivain*. Une fois tous les textes lus pour un même élève, nous étions en mesure d'écrire un compte-rendu et de noter les impressions qui revenaient au fil des textes. À la suite de la lecture à haute voix des textes *Dans le tiroir de l'écrivain* et des textes de la classe de Véronique, nous avons constaté que plusieurs éléments liés à la cohérence textuelle devaient être approfondis, car les incohérences dans les textes d'élèves rendaient le maintien de la posture de lectrice difficile. En constatant une incohérence, nous avons tout de suite tendance à vouloir passer à la posture d'évaluatrice. Pour cette raison, nous avons choisi d'ajouter la notion de cohérence textuelle à notre liste d'éléments. Nous avons également pris connaissance que certains éléments, plutôt liés aux textes qu'à la posture d'auteur, pouvaient avoir une influence sur celle-ci. Par exemple, chez le même élève, un récit fictif écrit au « je » était mieux réussi qu'une anecdote écrite au « je » rédigée plus tard dans l'année. Ces variations correspondent aux genres de textes.

3.2.2.2 Choix des six traits de l'écriture comme cadre

Pour compléter notre première étape d'analyse inductive des données issues des textes d'élèves, nous avons choisi d'utiliser un cadre théorique déjà existant pour l'analyse des textes, soit celui des traits de l'écriture (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010, Shea, 2015; Spandel, 2013). Notre choix s'explique d'abord par le fait que les traits de l'écriture ont été présentés aux enseignantes durant le projet de recherche. Ce cadre a aussi été choisi parce qu'il se présente comme une approche théorique à la fois claire et simple des traits caractéristiques du travail de l'auteur dans un texte.

Le fait de choisir un cadre existant permet de combiner notre approche inductive à une approche plus déductive, ce qui nous permet d'adopter une approche mixte. Par ailleurs, dans l'analyse des besoins, nous avons rappelé des éléments posant problème soulevés

dans la problématique et dans le cadre conceptuel de ce mémoire. Parmi ces problèmes figurait le fait que plusieurs critères présents dans des grilles d'analyse étaient peu définis sur le plan théorique et peu exemplifiés à l'aide de textes d'élèves (Bucheton, 2014; Lafont-Terranova, 2009). Pour répondre à ce problème, nous avons fait le choix de définir les critères, notamment grâce aux six traits, émergeant des textes des élèves et de les exemplifier à l'aide d'extraits de textes des élèves. Ainsi, nous nous assurons que nos critères sont bien compris de la part de nos utilisateurs potentiels, soit les chercheurs.

3.2.3 Élaboration de l'outil d'analyse

En recherche-développement, la troisième étape consiste à élaborer le prototype à partir de ce qui a été planifié et décidé dans la phase de conception de l'objet (Loiselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2003). Nous expliquons le chemin parcouru pour élaborer notre outil d'analyse.

Après les analyses à haute voix et le choix des six traits comme cadre, nous avons ensuite été en mesure d'élaborer une première ébauche de grille de codage en relisant les comptes-rendus que nous avons écrits. Cette élaboration a été possible en surlignant les éléments récurrents au fil des notes que nous avons prises. Une fois ces éléments récurrents regroupés, nous avons créé des thèmes d'analyse. Par exemple, nous avons placé comparaison et métaphore, sous les procédés stylistiques. Après avoir terminé un premier regroupement, nous avons associé les critères à des exemples, qui se trouvaient dans les textes des élèves, dans le but de les illustrer, puis nous avons rattaché les critères que nous avons trouvés dans les textes des élèves à des définitions existantes. De cette façon, nous avons pu définir les critères qui avaient émergé de notre corpus.

Après avoir développé une première liste de manifestations ayant émergé de l'analyse de la première série de textes d'élèves, nous avons voulu valider ces critères en les appliquant à des textes choisis de façon aléatoire dans les classes de Josée et de Marianne (30 textes). Cette étape nous a permis de vérifier si ceux-ci rendaient compte de ce que nous ressentions comme lectrice. Lorsque nous sommes arrivée à une saturation des données, c'est-à-dire qu'il n'y avait plus de critères qui apparaissaient à la lecture de nouveaux textes, nous avons ancré nos critères dans la théorie des traits de l'écriture, comme nous l'avions planifié à la fin de l'étape de conception de l'outil. Nous expliquons la façon dont nous avons procédé dans le prochain paragraphe.

Dans nos analyses, nous avons constaté que les procédés stylistiques, les genres de textes choisis, le type de narrateur, ainsi que la cohérence textuelle pouvaient affecter l'adoption ou non de la posture d'auteur dans un texte. Afin d'assurer une organisation fluide des critères, nous avons décidé d'intégrer les procédés stylistiques directement dans les six traits. Nous avons constaté que les éléments littéraires, étant peu présents dans l'approche des traits de l'écriture (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013), pourraient bonifier cette théorie. Nous avons par exemple placé la comparaison et la métaphore dans le choix des mots. Un autre élément littéraire qui nous semblait avoir une incidence sur l'adoption de la posture d'auteur était les types de narrateurs que nous avons décidé d'inclure dans le trait de la voix. Les genres de textes et la cohérence textuelle semblaient également avoir une incidence sur l'adoption ou non de la posture d'auteur. Comme les genres de textes et la cohérence textuelle étaient également peu abordés dans les six traits de l'écriture, nous avons choisi d'en faire des catégories distinctes dans l'outil d'analyse. En parallèle à ces ajouts aux six traits de l'écriture, nous avons également choisi de mettre de côté les critères d'évaluation présents dans cette théorie qui étaient plus normatifs, qui s'appliquaient à tout le texte ou qui ne semblaient pas avoir d'incidence sur la posture d'auteur. Par exemple, nous avons disposé d'un critère relevant du rythme dans l'ouvrage de Saada

et Fortin (2010) qui indiquait que l'auteur avait écrit des débuts de phrases presque tous différents et que les longueurs de phrases étaient variées.

Pour terminer, nous avons défini les critères grâce à une définition déjà existante dans les écrits de référence, en plus de les exemplifier à partir d'extraits de textes faisant partie de notre corpus.

3.2.4 Mises à l'essai partielles : validation théorique et test de l'outil

Pour cette dernière étape de la recherche-développement, le prototype est évalué sur sa fidélité et sa validité (Loiselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2003). Notre outil a donc été soumis à trois experts en didactique de la lecture et de l'écriture littéraires, dans un processus de validation théorique, puis testé sur un échantillon de trois textes d'élèves issus de notre corpus. Comme notre outil ne sera pas contre-codé sur d'autres textes d'élèves et que sa valeur d'estime (apparence de l'outil) ne sera pas évaluée, nous considérons toutefois que ces mises à l'essai sont partielles.

3.2.4.1 Échantillon : présentation des experts

Nous avons contacté trois didacticiens du français provenant d'universités québécoises différentes. Ces experts ont été choisis, car ils mènent des recherches dans le domaine de la didactique de l'écriture et de la lecture littéraires. Ils ont rempli un questionnaire (*voir annexe C*) afin d'évaluer la validité théorique de l'outil d'analyse que nous avons créé.

3.2.4.2 Questionnaire d'évaluation de l'outil

Nous avons envoyé un courriel de présentation aux experts (*voir Annexe A*), un texte d'explication du mémoire (*voir Annexe B*), un questionnaire (*voir Annexe C*), une copie de l'outil d'analyse, sa bibliographie et ses annexes (*voir Annexes D, E et F*). Le questionnaire fourni aux experts pour la validation de l'outil (*voir Annexe C*) porte sur

les différentes catégories présentes dans l'outil : les genres de textes, le type de narrateur, la cohérence textuelle et les six traits de l'écriture (idées, structure, choix des mots, rythme, voix et conventions linguistiques). Pour chaque partie de l'outil, nous avons demandé aux experts d'indiquer leur degré d'accord (*Parfaitement d'accord, D'accord, Plus ou moins en accord* ou *Pas du tout d'accord*) avec des énoncés concernant les points suivants : a) les définitions des critères; b) leur objectivité; c) leur clarté et leur exhaustivité; d) la pertinence et la suffisance des référents théoriques; e) la qualité des exemples tirés des textes d'élèves; f) l'insertion de certains procédés littéraires à l'intérieur des traits.

Une section *Appréciation générale*, utilisant la même échelle de Likert, a permis de questionner les experts sur les éléments suivants : l'ordre de présentation des critères; la capacité de la grille à déterminer si l'élève a adopté une posture d'auteur ou non; l'utilité éventuelle et potentielle de la grille pour des enseignants du primaire; l'utilité éventuelle et potentielle de la grille pour des chercheurs.

Finalement, une dernière section *Autres commentaires* a été insérée pour inviter les experts à inscrire d'autres observations.

3.2.4.3 Analyse des résultats des questionnaires remplis par les experts

Nous avons d'abord analysé le taux d'accord des experts pour chacune des catégories du questionnaire, puis le taux d'accord avec les énoncés.

Après avoir analysé le taux d'appréciation des indicateurs à l'échelle de Likert, nous avons analysé les commentaires des experts. Nous avons regroupé les commentaires des trois experts en fonction des catégories du questionnaire, ce qui a permis de dégager les points positifs de l'outil, les points qui allaient devoir être améliorés dans l'outil,

ainsi que les points qui, pour diverses raisons que nous présentons dans le chapitre *Résultats et analyse des résultats*, n'allaient pas être modifiés.

3.2.4.4 Test de l'outil sur des copies d'élèves

Une fois l'outil modifié en fonction des commentaires des experts, nous avons testé l'outil d'analyse sur trois textes d'élèves auteurs de 3^e cycle. Pour ce faire, nous avons choisi des textes d'élèves faisant partie de notre corpus, n'ayant pas été utilisés à titre d'exemple dans l'outil d'analyse. Ce test a pour objectif d'illustrer comment utiliser l'outil d'analyse sur un texte d'élève. Il sert de démonstration, mais aussi à vérifier si l'outil permet de répondre à son objectif, soit de reconnaître des manifestations de la posture d'auteur dans les textes des élèves.

Dans le chapitre suivant, nous présentons l'outil d'analyse envoyé aux experts, les résultats du questionnaire auquel les experts ont répondu, ainsi que le test de l'outil d'analyse sur des textes d'élèves.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSES

Ce chapitre est divisé en deux parties. La première partie concerne la validation théorique faite par les experts, incluant la présentation de l'outil d'analyse lui-même. La deuxième présente le test de l'outil sur des textes des élèves.

4.1 Présentation de l'outil envoyé aux experts

Afin de permettre au lecteur de bien comprendre, nous présentons ici l'outil d'analyse tel qu'il a été envoyé aux trois experts (*voir Annexe D*). Dans la version envoyée aux experts, l'outil est divisé en trois catégories : les genres de textes, la cohérence textuelle et les six traits de l'écriture (idées, structure, choix des mots, rythme, voix et conventions linguistiques). Dans chacune de ces catégories, des critères représentatifs de cette catégorie sont définis et exemplifiés à l'aide d'extraits tirés de textes d'élèves de notre corpus.

4.2 Validation théorique de l'outil d'analyse : résultats du questionnaire

Afin de procéder à l'analyse des résultats, nous présentons d'abord les résultats tirés des réponses portant sur l'échelle de Likert (*voir questionnaire en Annexe C*). Nous

complétons notre analyse grâce aux commentaires qui ont été émis par les experts dans le questionnaire. Les commentaires des experts tirés du questionnaire sont disponibles dans leur intégralité en annexes (*voir annexes G, H et I*). Dans l'analyse des commentaires, nous expliquons quelles modifications nous avons choisi de faire et celles que nous n'avons pas effectuées.

4.2.1 Analyse des réponses à l'échelle de Likert

Dans le tableau suivant, nous présentons le taux d'accord des experts par catégories (genres de textes, cohérence textuelle, six traits et appréciation générale) du questionnaire. Pour chacune des catégories, nous présentons les taux d'accord avec tous énoncés confondus.

Tableau 4.1 Taux d'accord des experts par catégories du questionnaire en pourcentages

Taux d'accord des experts par catégories du questionnaire en pourcentages						
	Parfaitement d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	Pas du tout d'accord	Sans réponse	Total
Genres de textes	16,66 %	50,00 %	33,33 %	0 %	0 %	99,99 %
Cohérence textuelle	33,33 %	50,00 %	16,66 %	0 %	0 %	99,99 %
Six traits						
Idées	20,00 %	60,00 %	13,33 %	0 %	6,66 %	99,99 %
Structure	8,33 %	66,66 %	25,00 %	0 %	0 %	99,99 %
Choix des mots	13,33 %	66,66 %	13,33 %	6,66 %	0 %	99,98 %
Rythme	26,66 %	46,66 %	26,66 %	0 %	0 %	99,98 %
Voix	16,66 %	66,66 %	16,66 %	0 %	0 %	99,98 %
Conventions linguistiques	8,33 %	66,67 %	25,00 %	0 %	0 %	100 %
Appréciation générale	16,66 %	58,33 %	25,00 %	0 %	0 %	99,99 %
Pour l'ensemble	17,89 %	59,35 %	21,14 %	0,81 %	0,81 %	100 %

Les experts ont exprimé un taux d'accord général de 77,24% (*Parfaitement d'accord* à 17,89% et *D'accord* à 59,35%) avec les énoncés proposés dans le questionnaire. Le trait de la voix dans la catégorie des six traits est celui qui a reçu le plus haut taux d'accord général, soit 83,32 % (*Parfaitement d'accord* à 16,66 % et *D'accord* à 66,66 %). La catégorie de l'outil ayant reçu le plus haut taux de réticence est celle des genres de textes (*Plus ou moins d'accord* à 33,33 %), suivi de près par le rythme (*Plus ou moins d'accord* à 26,66 %).

Dans le tableau suivant, nous présentons les taux d'accord des experts par énoncés : a) les définitions adéquates; b) la clarté, l'exhaustivité et l'objectivité des critères; c) la

pertinence et la suffisance des référents théoriques; d) les exemples choisis; e) l'insertion des procédés littéraires; f) l'insertion du type de narrateur dans la voix. Les énoncés sont présentés toutes catégories confondues (genres de textes, cohérence textuelle, six traits).

Tableau 4.2 Taux d'accord des experts par énoncés pour les genres de textes, la cohérence textuelle et les six traits en pourcentages

Taux d'accord des experts par énoncés pour les genres de textes, la cohérence textuelle et les six traits en pourcentages						
Énoncés portant sur...	Parfaitement d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord	Pas du tout d'accord	Sans réponse	Total
a) Les définitions adéquates des critères	0 %	66,67 %	33,33 %	0 %	0 %	100 %
b) La clarté, l'exhaustivité et l'objectivité des critères	8,33 %	54,17 %	37,50 %	0 %	0 %	100 %
c) La pertinence et la suffisance des référents théoriques	16,67 %	62,50 %	20,83 %	0 %	0 %	100 %
d) Les exemples choisis	47,62 %	52,38 %	0 %	0 %	0 %	100 %
e) L'insertion des procédés littéraires	16,67 %	58,33 %	8,33 %	8,33 %	8,33 %	99,99 %
f) L'insertion du type de narrateur dans la voix	33,33 %	66,67 %	0 %	0 %	0 %	100 %

Les énoncés concernant les exemples choisis pour illustrer les critères et l'insertion du type de narrateur dans la voix n'ont que reçu des marques *Parfaitement d'accord* ou *D'accord*. Ces deux éléments semblent donc faire partie des forces de l'outil d'analyse que nous avons envoyé aux experts. Les énoncés portant sur les définitions adéquates des critères, ainsi que l'exhaustivité, la clarté et l'objectivité des critères sont ceux qui ont posé le plus problème pour les experts (respectivement 33,33 % et 37,50 %).

En fonction de ces résultats, nous constatons que les éléments qui demandent le plus d'attention concernent d'abord les genres de textes, les définitions des critères, ainsi que la clarté, l'exhaustivité et l'objectivité des critères.

4.2.2 Analyse des commentaires des experts

Dans cette section, nous présentons l'analyse des commentaires des experts et les modifications qui ont été effectuées dans l'outil d'analyse. Nous présentons également les éléments qui n'ont pas fait objet de modifications.

4.2.2.1 Appréciation générale et commentaires généraux

À la toute fin du questionnaire, les experts étaient invités à écrire un commentaire général portant sur l'ensemble de l'outil. Somme toute, leurs commentaires ont été très positifs, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 4.3 Réponses des experts dans la catégorie de l'appréciation générale

Appréciation générale	Expert 1	Expert 2	Expert 3
a) La répartition des critères dans la grille est appropriée et suit un ordre logique.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
b) Cette grille permettra de déterminer si l'élève a adopté ou non une posture d'auteur dans un texte.	D'accord	Plus ou moins d'accord	D'accord
c) Cet outil pourrait être utile aux enseignantes du primaire pour évaluer la compétence à écrire des élèves.	Parfaitement d'accord	Plus ou moins d'accord	D'accord
d) Cet outil pourrait être utile aux chercheuses et chercheurs en didactique du français.	Parfaitement d'accord	D'accord	D'accord

L'expert 2 a émis ce commentaire *Bravo pour ce travail d'éclairage d'une question somme toute peu abordée par les recherches francophones en didactique*. De son côté, l'expert 3 a fait la remarque suivante *C'est un projet pertinent et ambitieux. Mes nombreux commentaires critiques sont proposés pour enrichir un outil que je juge être une très importante contribution à la didactique de l'écriture*. Ces affirmations semblent attester de la pertinence théorique de notre outil.

Les experts 1 et 3 ont témoigné de leur incompréhension quant aux choix effectués pour l'ordre des critères relatifs à chacun des traits. Donc, nous avons apporté certaines modifications en ce qui a trait à l'ordre. Par exemple, dans le trait de la structure, nous avons placé le critère concernant le titre en premier et celui concernant la fin en dernier. Puis, dans la voix, nous avons placé les narrateurs en premier. Ces modifications devraient également permettre de mettre les critères plus généraux en premier et les plus spécifiques ensuite, comme nous l'avait suggéré l'expert 1.

Les experts 1 et 2 ont souligné l'importance de combiner différents instruments de mesure pour déterminer si l'élève adoptait ou non une posture d'auteur, ils ont d'ailleurs proposé le recours à des entretiens individuels. Nous sommes d'accord avec ce point de vue. Or, d'autres chercheurs avant nous ont déterminé que les élèves pouvaient adopter la posture de l'auteur en effectuant des entretiens avec les élèves et en les observant interagir autour de leurs écrits (Tauveron et Sève, 2005). Dans le cadre de cette recherche, nous ne souhaitons pas déterminer si l'élève a adopté une posture d'auteur en général, mais s'il y a des façons de reconnaître celle-ci dans un texte, chose qui avait été somme toute peu abordée dans les recherches antérieures (Lebrun, 2007; Tauveron et Sève, 2005). Pour répondre à ce commentaire, nous avons modifié le titre de notre outil d'analyse. Il est passé de *Un outil d'analyse rendant compte de la posture d'auteur et du littéraire* à *Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur*.

En réponse à l'énoncé portant sur l'utilité de l'outil auprès des chercheurs, l'expert 1 a émis le commentaire suivant : *À ce propos, il faudrait veiller à bien préciser les limites liées au processus d'élaboration de l'outil (par exemple, le fait qu'il s'appuie exclusivement sur les textes réunis dans le corpus étudié ; il ne couvre dès lors pas tous les cas de figure possibles)*. Nous avons donc pris soin d'intégrer la limite de l'approche inductive, que nous avons utilisée pour élaborer la version envoyée aux experts de notre outil, dans le texte de présentation de l'outil.

4.2.2.2 Commentaires des experts concernant la catégorie des genres textuels

La catégorie des genres de texte est l'élément qui a posé le plus problème pour les experts.

Tableau 4.4 Réponses des experts dans la catégorie des genres textuels

Questions	EXPERT 1	EXPERT 2	EXPERT 3
1.1 Genres de textes	-	-	-
a) La définition des critères dans la catégorie « Genre de texte » est adéquate.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.	Plus ou moins d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
d) Les exemples tirés des textes d'élèves illustrent bien les critères.	Parfaitement d'accord	Parfaitement d'accord	D'accord

Les commentaires de l'expert 2 étaient principalement orientés sur le fait que notre outil d'analyse ne spécifiait pas s'il était destiné à analyser des textes littéraires ou courants.

Avant de faire des modifications à notre grille en ce sens, nous nous sommes questionnée quant à notre intention de départ par rapport aux genres de textes. Ce dont nous voulions rendre compte, à travers ce critère, était le fait que dans une même classe, certains élèves semblaient mieux maîtriser certains genres que d'autres et que cela pouvait avoir une influence sur notre perception de leur posture d'auteur. Or, après avoir consulté à nouveau notre corpus d'écrits d'élèves, nous avons constaté que l'ensemble des textes d'élèves appartenaient aux genres littéraires. Par conséquent, en conformité avec une suggestion de l'expert 2, nous avons donc choisi d'utiliser le terme *écrit littéraire*, que nous avons défini dans notre cadre conceptuel. Nous avons également modifié le titre de notre outil : *textes d'élèves* a été changé pour *écrits littéraires d'élèves*. Finalement, nous avons choisi de concentrer notre outil d'analyse

sur les écrits littéraires. Nous avons donc pris la décision de retirer la catégorie *Genres de textes* de notre outil d'analyse.

4.2.2.3 Commentaires des experts concernant la catégorie de la cohérence textuelle

Le tableau suivant présente les réponses des experts concernant la cohérence textuelle.

Tableau 4.5 Réponses des experts dans la catégorie de la cohérence textuelle

1.2 Cohérence textuelle	Expert 1	Expert 2	Expert 3
a) La définition des critères dans la catégorie « Cohérence textuelle » est adéquate.	Plus ou moins d'accord	D'accord	D'accord
b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.	D'accord	Parfaitement d'accord	Plus ou moins d'accord
c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.	Parfaitement d'accord	D'accord	D'accord
d) Les exemples tirés des textes d'élèves illustrent bien les critères.	Parfaitement d'accord	Parfaitement d'accord	D'accord

L'expert 3 a proposé d'inclure la cohérence textuelle, qui constituait une catégorie à part entière, dans le trait des conventions linguistiques. Nous sommes d'accord avec cette proposition et nous avons modifié l'outil en ce sens. Cette position peut être défendue par le fait que la cohérence textuelle correspond à un ensemble de règles (Charolles, 1978), tout comme les conventions linguistiques. Les experts 1 et 2 ont exprimé des réticences quant à la pertinence de la présence de la cohérence textuelle dans cet outil. Leurs réticences tenaient du fait qu'ils ne savaient pas si les incohérences pouvaient réellement avoir un impact sur un jugement de non-adoption de la posture d'auteur. L'expert 1, plus précisément, relevait le côté punitif des critères qui

dénotaient *un problème au niveau de...* Toutefois, comme nous l'avons expliqué dans notre cadre conceptuel et comme nous le démontrons dans le test de l'outil plus loin dans ce chapitre, les incohérences rendent le fait d'accorder une posture d'auteur à l'élève difficile.

4.2.2.4 Les idées

Tableau 4.6 Réponses des experts dans la catégorie des six traits - idées

Six traits	Expert 1	Expert 2	Expert 3
1.3.1 Idées	-	-	-
a) La définition des critères dans la catégorie « Idées » est adéquate.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.	Parfaitement d'accord	D'accord	D'accord
d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.	Parfaitement d'accord	Parfaitement d'accord	D'accord
e) L'insertion des critères « procédé littéraire » et « intertextualité » dans cette catégorie est adéquate et à propos.	D'accord	D'accord	-

L'expert 3 a indiqué dans la définition du trait des idées que lorsqu'il déployait ce trait, il se concentrait sur la nature des idées. Il a également indiqué que les idées, selon lui, se divisaient en trois grands domaines : les personnages, les situations, et le cadre spatiotemporel et culturel du récit. Nous sommes d'accord avec la proposition de l'expert 3. Conséquemment, nous avons modifié la définition du trait des idées en intégrant les domaines proposés. De plus, nous avons indiqué dans la définition du critère *L'auteur utilise des détails intéressants qui enrichissent le texte* que les détails

pouvaient porter sur les personnages, les situations et le cadre spatiotemporel dans un texte narratif.

L'expert 3 a indiqué dans la définition du critère concernant les détails que celle-ci serait plus précise si elle incluait les informations. Nous sommes d'accord avec l'expert 3. Dans la version de l'outil envoyée aux experts, la définition du critère concernant les détails relevait de la profondeur, de l'originalité et de la richesse. Cette définition ne précisait pas ce que les détails représentaient dans un texte. Spandel (2013) définit les détails comme étant les faits, les anecdotes, les explications et les observations. En plus d'intégrer ces éléments à notre définition du critère, nous avons inclus les informations à la demande de l'expert. Nous avons remarqué que les descriptions étaient présentes dans les textes des élèves et qu'elles étaient toutes indiquées pour la définition des détails. Nous avons donc ajouté « Spandel (2013) considère les détails comme étant les faits, les explications, les anecdotes et les observations. Nous pensons que les descriptions et les informations peuvent faire partie des détails également » à notre définition. Ces précisions sont des éléments caractéristiques du trait des idées. Ainsi, nous pensons que la définition du critère des détails dans le trait des idées est plus riche grâce à la contribution de Spandel (2013), au commentaire de l'expert 3 et à nos observations des textes d'élèves.

L'expert 3 a également proposé de modifier le critère *L'auteur fait appel à sa culture ou à ses connaissances sur le monde ou sur la langue*. Il a justifié son propos en expliquant que l'auteur faisait constamment appel à sa culture et à ses connaissances pour écrire. Nous sommes d'accord avec ce qui a été avancé par l'expert 3. Alors, nous avons remplacé ce critère par *L'auteur intègre un référent culturel à son texte*, comme il a été proposé de le faire par cet expert.

Pour le trait des idées, l'expert 1 a soulevé que la justesse et l'exactitude des contenus exposés dans le texte pourraient y être intégrées. Cet expert a également demandé que des critères répondent à cette question qu'il a soulevée dans ses commentaires : *les idées convoquées sont-elles globalement assez riches pour couvrir le sujet traité ou évoqué dans le texte ?* Ce commentaire relève des limites de l'outil. Les critères sont faits pour être attribués chaque fois qu'ils sont adéquats. Nous avons fait le choix de faire une grille comprenant des critères qui ne jugeaient pas l'ensemble du texte, mais des passages seulement. Ce faisant, nous ne pouvons pas remédier à ce commentaire.

L'expert 1 a indiqué que l'intertextualité pouvait également relever des questions de style et de langue. Il a suggéré de reprendre cet aspect dans les deux catégories. Toutefois, nous sommes plutôt d'accord avec l'expert 3 qui, comme nous l'avons mentionné dans la partie sur les points positifs, était en faveur de placer l'intertextualité seulement dans les idées. À cause de la façon dont nous avons pensé la grille, il est préférable de garder l'intertextualité, ainsi que les autres critères, dans un trait seulement.

4.2.2.5 La structure

Tableau 4.7 Réponses des experts dans la catégorie des six traits - structure

1.3.2 Structure	Expert 1	Expert 2	Expert 3
a) La définition des critères dans la catégorie « Structure » est adéquate.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.	Parfaitement d'accord	D'accord	D'accord

Pour l'expert 2, le volet de la structure renvoie directement aux genres de textes. Comme nous l'avons expliqué dans la partie sur les genres de textes, nous avons choisi de ne pas rendre cet aspect central dans l'outil d'analyse. Toutefois, nous avons cru pertinent de spécifier dans l'outil que la structure était influencée par les genres des textes.

Dans la définition de la mise en abîme, nous avons indiqué que « Une mise en abîme désigne l'enchâssement d'un récit dans un autre récit, d'une scène de théâtre dans une autre scène de théâtre (théâtre dans le théâtre), ou encore d'un tableau dans un tableau, etc. » (Études littéraires, 2019). L'expert 3 a réagi à cette définition de la façon suivante : *L'enchâssement n'implique pas nécessairement une mise en abîme, même si les exemples proposés sont bien des mises en abîme. Par exemple, dans un album comme Fidèles éléphants qui a une structure enchâssée avec le récit de la mort des éléphants du zoo de Tokyo inséré dans le récit-cadre du gardien qui explique la raison d'être d'un monument commémoratif à des visiteurs, il n'y a aucune mise en abîme.* L'exemple rapporté par l'expert 3 n'est effectivement pas une mise en abîme, car il s'agit d'événements antérieurs au récit. Dans cet exemple, il ne s'agit pas d'un récit différent. Toutefois, il s'agit d'un jeu avec la structure. Pour préciser notre propos, nous avons bonifié la définition du critère du jeu de la structure avec la phrase suivante *Il pourrait s'agir, par exemple, de commencer l'histoire par la fin comme l'ont fait plusieurs écrivains professionnels.* Dans notre corpus, aucun texte ne contient ce genre de jeux avec la structure, comme il est d'ailleurs rapporté par l'expert 3 dans l'exemple qu'il donne dans son commentaire. Par contre, nous avons trouvé un exemple où l'élève intègre une fiche descriptive de personnage à son texte, ce qui relève d'un jeu avec la structure, car la description n'est pas présentée sous forme de phrases continues comme à l'habitude. Par ces ajouts, nous espérons avoir réussi à distinguer la mise en abîme d'un simple jeu avec la structure du texte.

Dans le trait de la structure, l'expert 3 a demandé pourquoi nous n'avions pas pris en compte la fin en boucle ou la chute dans le critère de la fin ouverte. Il a également formulé la question suivante *Pourquoi ne pas considérer les effets propres à l'introduction d'un récit, comme celui qui consiste à laisser l'identité du narrateur mystérieuse, comme dans Les chiens d'Emily Gravett ?* Nous avons pris en compte les suggestions de l'expert 3. Nous n'avons pas trouvé de textes d'élèves qui comprenaient une fin en boucle ou une chute dans notre échantillon. Toutefois, nous avons trouvé une définition pour la chute, alors nous avons intégré cet élément à notre critère et nous avons ajouté une définition. *L'auteur écrit une fin originale à son texte, soit une fin ouverte, une chute, etc.* est le nom que nous avons donné au critère dans la version finale de l'outil d'analyse. Pour ce qui est du commentaire sur le livre d'Emily Gravett, nous pensons que cela pourrait relever du critère *L'auteur dissémine des indices dans son texte* que nous avons placé dans le choix des mots.

4.2.2.6 Le choix des mots

Tableau 4.8 Réponses des experts dans la catégorie des six traits – choix des mots

1.3.3 Choix des mots	Expert 1	Expert 2	Expert 3
a) La définition des critères dans la catégorie « Choix des mots » est adéquate.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.	Parfaitement d'accord	D'accord	D'accord
d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.	Parfaitement d'accord	D'accord	D'accord
e) L'insertion des critères « procédés littéraires – métaphore » et « procédé littéraire – comparaison » dans cette catégorie est adéquate et à propos.	D'accord	D'accord	Pas du tout d'accord

L'expert 3 a proposé d'ajouter la créativité lexicale et les onomatopées dans le choix des mots. Cette suggestion nous a semblé tout à fait pertinente. En allant vérifier dans les textes des élèves, nous avons trouvé un exemple de recours à cet élément caractéristique du trait du choix des mots. Nous avons également trouvé un mot inventé (créativité lexicale), dans une des copies d'élèves de notre corpus, que nous avons intégré dans les exemples. Nous avons ainsi ajouté la création lexicale, les onomatopées et les interjections sous le même critère, comme demandé par l'expert 3.

L'expert 3 a demandé pourquoi avoir séparé les classes de mots dans deux critères différents, soit les déterminants, les adjectifs et les noms à part des verbes. Nous répondons à ce commentaire que Saada et Fortin (2010) séparent ces classes de mots en deux critères d'évaluation. Alors, nous avons suivi cette même séparation dans nos critères. Toutefois, nous sommes d'accord que cette division des classes de mots ne se justifie pas. Conséquemment, nous avons décidé de regrouper ces deux critères : *Le déterminant, le nom, l'adjectif ou l'adverbe choisi est riche et ajoute une couleur au texte* et *L'auteur utilise un verbe puissant et évocateur* en un même critère, *L'auteur utilise un mot riche ou puissant*. Cette modification, en plus de répondre positivement au commentaire de l'expert, permettra de couvrir toutes les classes de mots sous un seul critère.

4.2.2.7 Le rythme

Tableau 4.9 Réponses des experts dans la catégorie des six traits – rythme

1.3.4 Rythme	Expert 1	Expert 2	Expert 3
a) La définition des critères dans la catégorie « Rythme » est adéquate.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.	Parfaitement d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.	Parfaitement d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.	Parfaitement d'accord	D'accord	D'accord
e) L'insertion des critères « procédés littéraires – rime », « procédés littéraires – gradation » et « procédé littéraire – répétition et anaphore » dans cette catégorie est adéquate et à propos.	Parfaitement d'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord

L'expert 3 a indiqué qu'il placerait la rime dans le choix des mots et pas dans le rythme. Toutefois, comme nous nous basons sur la théorie des six traits, nous considérons que la rime permet d'accéder à une musicalité dans un texte. Nous choisissons donc de laisser la rime dans ce trait. Or, pour éviter la confusion, nous avons choisi de modifier le nom du trait qui était nommé « Rythme » dans la version envoyée aux experts nous avons choisi de le renommer « Fluidité des phrases », comme il est d'ailleurs nommé dans Saada et Fortin (2010).

L'expert 1 a aussi émis un commentaire concernant le critère sur la rime : *on peut penser aussi aux rimes intérieures ou aux jeux sonores à l'intérieur des vers ou des énoncés*. Dans la définition de ce critère, nous avons donc ajouté d'autres types de rimes qui n'apparaissent pas en fin de vers, comme la rime intérieure. En réponse au

critère *L'auteur utilise le dialogue*, l'expert 3 nous a indiqué que le dialogue correspondait à un genre. Nous croyons que cette remarque fait allusion au genre dialogué dont ce même expert nous avait parlé dans la section sur les genres de textes. Dans le cas de notre critère, il s'agit plutôt d'utiliser le dialogue dans un récit, par exemple. Nous avons toutefois cru pertinent d'effectuer cette précision, alors nous avons changé le critère pour *L'auteur intègre un dialogue dans son texte*.

L'expert 3 a également fait des commentaires nous demandant d'ajouter un rythme accumulatif, les rythmes binaires et ternaires, ainsi qu'un refrain. Pour les rythmes binaires et ternaires, nous leur avons créé un nouveau critère, car nous croyons que l'analyse de textes poétiques, qui appartiennent à un genre littéraire, pourrait en être bonifiée. Toutefois, nous n'avons pas trouvé le rythme accumulatif dans nos documents de référence (Druide informatique, 2018 ; Gagnon *et al.*, 2014 ; Pilote, 2017). Comme l'expert 3 ne fournissait pas d'explications ni de définitions de ce type de rythme dans son commentaire, nous ne l'avons pas ajouté. Pour ce qui est du refrain, nous l'avons ajouté au critère suivant : *L'auteur utilise une répétition, une anaphore ou un refrain*. En effet, comme le refrain est répété dans un poème ou dans une chanson, nous avons cru bon de l'intégrer au critère de la répétition et de l'anaphore plutôt que de créer un nouveau critère.

Pour le critère *L'auteur utilise une gradation*, l'expert 3 nous a indiqué que les rythmes pouvaient être croissants ou décroissants. Nous avons vérifié et la définition de ce critère dans l'outil d'analyse contenait déjà la notion de croissance et de décroissance : « La gradation est une énumération dans laquelle les mots ou groupes de mots sont disposés dans un ordre de progression croissante ou décroissante. » Nous n'avons donc rien modifié.

4.2.2.8 La voix

Tableau 4.10 Réponses des experts dans la catégorie des six traits – voix

1.3.5 Voix	Expert 1	Expert 2	Expert 3
a) La définition des critères dans la catégorie « Voix » est adéquate.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.	Parfaitement d'accord	D'accord	D'accord
e) L'insertion du procédé littéraire de la personnification dans cette catégorie est adéquate et à propos.	D'accord	D'accord	Parfaitement d'accord
f) L'insertion du narrateur dans cette catégorie est adéquate et à propos.	D'accord	D'accord	Parfaitement d'accord

Les experts 1 et 3 ont émis des réticences par rapport au critère *L'auteur s'adresse directement au destinataire*. L'expert 3 a émis la suggestion suivante : « Ce critère pourrait être nommé *l'interpellation du lecteur*. » Nous sommes d'accord avec l'expert 3, nous avons donc changé ce critère pour *L'auteur interpelle le lecteur*. Cette modification nous semble logique, car, suivant la théorie de l'écriture littéraire (Eco, 1979), nous travaillons plutôt avec le lecteur qu'avec le destinataire.

L'expert 3 a indiqué que, pour lui, les figures de style (ou les procédés stylistiques) devaient se retrouver dans la voix. C'est d'ailleurs pourquoi il a attribué la cote *Pas du tout d'accord*, à l'intégration des procédés stylistiques dans le trait du choix des mots. Nous avons une opinion partagée quant à ce commentaire. Nous considérons qu'il est plus riche d'intégrer les différentes figures de style dans les différents traits, comme le

fait par exemple Spandel (2013) qui identifie la répétition stylistique, dans le rythme, plutôt que dans la voix.

L'expert 3 a proposé d'intégrer les tonalités au trait de la voix. Comme nous n'étions pas familière avec cette notion, nous sommes allée consulter la théorie existante à ce sujet. Nous avons appris que les tonalités sont des effets qui sont détectés par le lecteur (Gagnon *et al.*, 2014; Pilote, 2017). Les tonalités trouvent donc leur pertinence dans l'outil d'analyse. Tout d'abord, pour Lebrun (2007), adopter une posture d'auteur, c'est viser à créer des effets dans son texte. Les tonalités, comme elles contribuent à créer des effets, sont donc une manifestation de la posture d'auteur. Ensuite, les tonalités sont appropriées pour le trait de la voix, car « C'est l'ensemble des procédés utilisés par l'auteur, ainsi que les thèmes abordés, qui créent la ou les tonalités du texte » (Pilote, 2017, p. 93). Tout comme la voix, la tonalité rassemble l'utilisation des autres procédés, sa place est tout indiquée dans ce trait. Il existe différentes tonalités : lyrique, tragique, comique, dramatique, épique, fantastique, polémique et didactique (Gagnon *et al.*, 2014), ou encore burlesque, élégiaque, humoristique, ironique, parodique, pathétique, réaliste et satirique (Pilote, 2017). En allant consulter les textes d'élèves faisant partie de notre échantillon, nous nous sommes aperçue que plusieurs tonalités étaient présentes. Nous avons créé des critères différents pour tous les types de tonalités que nous avons décelés dans les textes : dramatique, humoristique, fantastique, merveilleuse, pathétique et réaliste. Nous avons défini chacune de ces tonalités dans l'outil et nous les avons illustrées à l'aide d'exemples tirés des textes des élèves.

L'expert 3 nous avait aussi recommandé d'aller consulter un texte de Baroni (2004), ayant pour titre *La valeur littéraire du suspense*. Dans ce texte, le suspense est défini comme étant une tension narrative. Dans les écrits des élèves, nous avons trouvé une tension narrative (suspense) : « Ont est descendue la cave. Il y avait du sang, des hache, des marteaux. J'ai bien vue dans les yeux de mes amis la frayeur qui régnais. J'avais

de la misère à respirer la poussière eimpraignais mes narrines. Tout se qui m’entourais me faisais penser que ici se serais peut être ma ma dernière nuit. » Selon Pilote (2017), le maintien d’un état d’attente et l’entretien du suspense appartient à la tonalité dramatique. Nous avons donc choisi de garder la notion de tonalité et d’ajouter cet extrait dans les exemples pour illustrer la tonalité dramatique. Il nous semblait plus logique et plus simple de conserver la notion de tonalité et de ne pas intégrer celle de tension narrative.

L’expert 3 a émis un commentaire concernant le fait que le critère de la signature devrait se retrouver dans le trait de la présentation. Or, la « signature » telle que nous l’entendons ici ne concerne pas le fait de signer son nom, mais que l’auteur utilise un trait distinctif au fil de ses textes. Ce critère n’est donc pas lié à la présentation, mais à la voix. C’est ce qui permet de reconnaître un auteur parmi d’autres (Paquette, 2007). D’ailleurs, dans nos exemples tirés des écrits littéraires des élèves, nous présentons un auteur qui utilise le choix des mots comme trait distinctif. Toutefois, nous comprenons que la polysémie du vocable *signature* peut porter à confusion, alors nous avons modifié la formulation de notre critère pour *L’auteur utilise un trait distinctif dans ses textes*. Finalement, comme nous étions d’accord avec le fait que la signature d’un texte irait dans le trait « présentation », nous avons décidé d’intégrer ce dernier à notre outil, en incluant le critère « signature ». Nous l’avons défini et nous l’avons exemplifié en citant un élève qui avait signé son texte par son nom de famille.

4.2.2.9 Les conventions linguistiques

Tableau 4.11 Réponses des experts dans la catégorie des six traits – conventions linguistiques

1.3.6 Conventions linguistiques	Expert 1	Expert 2	Expert 3
a) La définition des critères dans la catégorie « Conventions linguistiques » est adéquate.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.	D'accord	D'accord	Plus ou moins d'accord
d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.	Parfaitement d'accord	D'accord	D'accord

Pour le critère *L'auteur met l'accent sur un mot en le mettant en lettres majuscules*, l'expert 3 a émis le commentaire suivant *Ce critère relève de la matérialisation et non des conventions linguistiques*. Culham (2003) et Spandel (2013) soutiennent que l'utilisation créative des conventions linguistiques est propre au trait des conventions linguistiques et non au trait de la présentation. Toutefois, nous croyons, tout comme l'expert 3, que le fait de mettre un mot en majuscules ou de se servir créativement des marques de ponctuation relève de la typographie, comme dans plusieurs albums de littérature jeunesse. Nous avons donc pris la décision de placer les conventions linguistiques et la présentation sous le même trait dans l'outil d'analyse tout comme le fait Spandel (2013) dans son ouvrage.

Les experts 1 et 3 ont proposé plusieurs améliorations possibles aux critères des conventions linguistiques. Parmi ces propositions se trouvaient des critères déjà présents ailleurs dans l'outil. Par exemple, l'expert 1 a suggéré d'intégrer les phrases

nominales au trait des conventions linguistiques. La phrase nominale ne constitue pas une erreur de langue, elle n'est donc pas une déviation à la norme ou une utilisation créative des conventions linguistiques. Nous croyons que celle-ci a davantage sa place dans le trait du rythme sous le critère *Une alternance dans la longueur ou dans la structure des phrases crée du rythme dans ce passage*. Pilote (2017, p. 70) explique d'ailleurs que la phrase nominale « donne une impression de raccourci et d'accélération qui vient renforcer une idée ou une notion. » L'accélération vient faire du poids sur le trait du rythme et non des conventions linguistiques. Nous n'ajoutons donc pas de critères dans les conventions linguistiques pour la phrase nominale. Aussi, l'expert 3 a proposé d'ajouter les transgressions syntaxiques, qui témoignent d'un registre oral. Or, les transgressions syntaxiques que nous avons trouvées se trouvaient toutes dans des dialogues. Culham (2003) définit un dialogue réussi comme étant un dialogue naturel qui ressemble à une vraie conversation, nous avons donc fait le choix de laisser ce critère dans la fluidité des phrases.

4.2.2.10 Commentaires divers

Dans cette section, nous traitons de commentaires divers qui sont ressortis au fil du questionnaire.

L'expert 3 a indiqué que sa référence principale en matière de définitions littéraires provenait du Guide littéraire de Pilote (2017). Au départ, nous utilisons la première version de ce guide qui datait des années 2000. À la suite de cette suggestion, nous nous sommes procuré la dernière édition du *Guide littéraire* de Pilote (2017) et nous avons mis cette référence à jour dans l'outil.

L'expert 2 a indiqué que les expressions du littéraire, de l'écriture littéraire et des procédés littéraires portaient à confusion. Nous avons donc défini ces termes dans le texte de présentation de la grille. De plus, nous avons remarqué que, dans nos outils de

référence (Gagnon *et al.*, 2014; Pilote, 2017), le terme de procédés *littéraires*, que nous avons employé à quelques endroits dans la grille, n'était pas utilisé. Les termes synonymes *figures de style* ou *procédés stylistiques* sont plutôt employés. Nous avons donc modifié le terme *procédé littéraire* pour *figure de style* ou *procédé stylistique* dans notre outil en espérant réduire cette confusion. De plus, dans la présentation de l'outil, nous avons défini le concept d'écriture littéraire, afin de clarifier l'usage des termes employés. De plus, les experts 1 et 2 ont spécifié qu'il serait important de bien définir la notion de posture d'auteur. Nous l'avons donc définie dans la présentation de l'outil afin qu'elle soit claire pour notre public (*voir Annexe J*).

4.2.2.11 Modification de *critère* pour *manifestation*

Dans le texte envoyé aux experts pour présenter l'outil, nous avons indiqué que celui-ci allait s'utiliser avec une échelle de gradation : *exceptionnellement réussi, réussi, plus ou moins réussi* ou *non réussi*. Comme cette échelle n'a pas été validée par les experts, nous avons choisi de ne pas l'intégrer à la version finale de l'outil. Cette décision nous a également conduite à modifier, dans l'outil d'analyse, le terme « critère » (qui est gradué par une échelle de maîtrise (Scallon, 2007)), par le terme « manifestation ». Ce terme est également employé dans l'ouvrage de Tauveron et Sève (2005). En effet, ces auteurs encouragent l'enseignante à reconnaître les « manifestations idiosyncrasiques » dans les textes des élèves au lieu de se concentrer uniquement sur les normes de langue. Nous avons donc choisi de reprendre le mot « manifestation » dans notre outil plutôt que d'employer le mot « critère ».

4.3 Présentation de la version modifiée de l'outil d'analyse

Dans la version de l'outil envoyé aux experts, trois catégories composaient l'outil : genres de textes, cohérence textuelle et les six traits de l'écriture (idées, structure, choix des mots, rythme, voix et conventions linguistiques). La version finale de l'outil (*voir*

Annexe J) contient une seule catégorie, soit celles des six traits de l'écriture (idées, structure, choix des mots, fluidité des phrases, voix, ainsi que conventions linguistiques et présentation). Les changements les plus importants que nous avons effectués entre la version envoyée aux experts et celle modifiée en fonction de leurs commentaires sont les suivants : ajout d'un texte de présentation, retrait de la catégorie « genres de textes », intégration de la catégorie « cohérence textuelle » au trait des conventions linguistiques, ajout du trait de la présentation dans celui des conventions linguistiques (et changement du nom du trait : « Conventions linguistiques et présentation »); remplacement du nom du trait « rythme » par « fluidité des phrases ».

Le fonctionnement de l'outil d'analyse est resté le même. Chaque manifestation est applicable lorsque nécessaire.

4.4 Test de l'outil d'analyse sur trois textes d'élèves

Afin de démontrer concrètement comment utiliser l'outil d'analyse et de vérifier s'il permet d'identifier des manifestations de la posture d'auteur dans les textes, nous avons fait l'analyse de trois textes ayant pour sujet *Dans le tiroir de l'écrivain*. Dans le projet de recherche, les élèves ont en effet eu à écrire sur ce sujet deux fois dans l'année scolaire : une fois en septembre et une fois en juin. Cet exercice consistait à écrire un texte ayant pour titre « Le tiroir de l'écrivain... », en s'inspirant d'un album de littérature jeunesse intitulé *Tiroirs secrets* écrit par François-Xavier Molia et illustré par Olivier Thiébault (2008). Une version adaptée par l'équipe de recherche d'un des textes de l'album a été lue aux enfants avant l'écriture du texte, ainsi qu'un ou deux textes de l'album choisis par l'enseignante. Ensuite, les élèves avaient 45 minutes pour écrire leur version sans révision ni correction obligatoire. Le nombre de mots et le genre n'étaient pas imposés afin de laisser une certaine liberté aux élèves.

Nous avons sélectionné trois textes de notre corpus qui n'étaient pas cités dans l'outil d'analyse afin de montrer comment la grille peut être utilisée.

Pour l'utilisation de l'outil d'analyse dans les trois prochaines sous-sections, nous avons surligné chaque passage des textes qui correspondaient à une manifestation. Pour chaque passage surligné, nous avons indiqué un numéro correspondant à l'ordre d'apparition du passage dans le texte. Ce numéro est placé dans le tableau qui suit le texte. Dans ce tableau, nous citons les passages et nous indiquons à quelle manifestation ce passage appartient.

4.4.1 Analyse du texte 1

TEXTE 1 (élève faible) : Dans la tiroir de l'écrivain

Le 13 juin 2018

*Dans le tiroir de l'écrivain*¹⁴

Il y a un regret¹ de ne pas avoir pu les² revoir même si je³ ne les aime pas, car maintenant, je ne les vois plus depuis 50 ans et je crois qu'ils sont morts. Je vais vous¹³ raconter ce très mauvais⁴ souvenir qui commence à partir en poussière⁵.

Mon ancienne famille était composée de Marie-Gazon, Marie-Noir, Julien et Carle. À peu près tous des bandits ou plus tôt comme le village les nommaient les tourne-vent. Personne ne m'avait jamais dit pourquoi il les nomma comme ça.⁶ Mais quand je devenu grand, je comprenais mieux pourquoi il les appela comme ça.⁷ De plus, il⁸ me

reste que quelque année à vivre avant que ma tombe ne soit creusée. Quand, il⁸ venait de plier un village, il vendait leur habitation et recommençait ailleurs. Puis, une autre fois enfuis d'un village pour aller ailleurs, je me tannai de toute leur escroquerie⁹ et quand la nuit apparue, j'attendue que tous dort pour m'enfuir avec leur butin pour aller redonné l'argent à leur propriétaire¹⁰. Une fois ma tâche accomplie, je trouvai un refuge auprès d'une famille. Le plus drôle dans tout ça ses qu'il voulait adopter un garçon. En plus, j'avais trois sœurs Jade, Lili et Marie-Rose avec 2 frères Michèle et Lucas. Maintenant, on vit tous dans la même ville et j'ai une fille âgée de 20 ans appelée Carole. De plus, ici Carole veut dire espoir et richesse dans ce village perdue, ce nom pourra surement l'empêcher de suivre le même chemin que mon ancienne famille.¹¹ Quand j'y repense, on dirait que j'ai envie de les traiter de monstres¹² pour ce qu'ils ont fait au village.

Mais maintenant que tu le sais, j'espère que tu¹³ vas retenir mon histoire et la raconter à tes proches pour que mon histoire puisse vivre éternellement.¹⁵

Tableau 4.12 Analyse du texte 1

Analyse du texte 1			
#	Extrait	Manifestation issue de l'outil d'analyse	Justification
1	Il y a un regret	Conventions linguistiques : Une erreur grammaticale ou lexicale nuit à la compréhension du lecteur.	L'auteur a découpé le titre et la première phrase de son texte, alors, que le titre était en fait, le début de la première phrase. Ce découpage nuit à la compréhension du lecteur, qui ne comprend pas nécessairement que le regret se trouve dans le tiroir de l'écrivain.
2	les	Conventions linguistiques – Cohérence textuelle : Il y a un problème sur le plan des règles de répétition (pronominalisation, détermination, substitution lexicale).	Le pronom personnel complément « les » est utilisé avant ce qu'il remplace. Plus loin, dans le texte, on comprend qu'il réfère à l' « ancienne famille ». Il y a donc deux problèmes avec cette répétition : 1) le pronom est utilisé avant ce qu'il remplace; 2) le pronom aurait dû être « la ».
3	Je	Voix : L'auteur utilise la voix d'un narrateur personnage (je).	L'histoire est racontée au « je » et l'auteur tient ce choix de narrateur tout au long du texte.
4	Je vais vous raconter ce très mauvais	Cohérence textuelle : Il y a un problème sur le plan de la progression dans ce passage.	Dans ce passage, il y a un problème sur le plan de la progression dans l'histoire. Le titre indique que le sujet du texte concerne le tiroir d'un écrivain, puis le souvenir semble concerner la famille ou « eux ». Il manque un lien entre le tiroir de l'écrivain et le souvenir de la famille dans le texte pour bien comprendre ce qui unit ces deux éléments du texte. Par exemple, l'auteur aurait pu dire que ce souvenir a nourri les textes de l'écrivain et que c'est

			pour cette raison que ce regret est dans son tiroir.
5	partir en poussière	Choix des mots : L'auteur utilise une locution ou une collocation dans son texte.	Cette locution/collocation n'est pas répertoriée (Druide informatique, 2018). Toutefois, il est possible de comprendre ce que l'auteur insinue avec ce groupe du verbe et cela ajoute une richesse au texte.
6	Mon ancienne famille était composée de Marie-Gazon, Marie-Noir, Julien et Carle. À peu près tous des bandits ou plus tôt comme le village les nommaient les tourne-vent. Personne ne m'avait jamais dit pourquoi il les nomma comme ça.	Idées – L'auteur utilise des détails intéressants qui enrichissent le texte.	Donner une histoire à l'ancienne famille est un détail intéressant qui enrichit le texte.
7	Mais quand je devenu grand, je comprenais mieux pourquoi il les appela comme ça.	Idées – L'auteur utilise des détails intéressants qui enrichissent le texte.	Ici, il aurait été intéressant d'en savoir plus. Pourquoi la famille était-elle appelée les Tourne-vent ?
8	Il – il – il	Conventions linguistiques – Cohérence textuelle : Il y a un problème sur le plan des règles de répétition (pronominalisation, détermination, substitution lexicale).	Les deux « il » impersonnels et le « il » qui remplace « la famille » viennent porter à confusion. Il est difficile d'identifier ce qui remplace quoi, ce qui nuit à la compréhension.

9	escroquerie	Choix des mots – L’auteur utilise un mot riche ou puissant..	Le nom est bien choisi.
10	Propriétaire	Choix des mots – L’auteur utilise un mot riche ou puissant.	Le nom est bien choisi.
11	<p>Une fois ma tâche accomplie, je trouvais un refuge auprès d’une famille. Le plus drôle dans tout ça ses qu’il voulait adopter un garçon. En plus, j’avais trois sœurs Jade, Lili et Marie-Rose avec 2 frères Michèle et Lucas. Maintenant, on vit tous dans la même ville et j’ai une fille âgée de 20 ans appelée Carole. De plus, ici Carole veut dire espoir et richesse dans ce village perdue, ce nom pourra surement l’empêcher de suivre le même chemin que</p>	<p>Idées : L’auteur utilise des détails intéressants qui enrichissent le texte.</p>	<p>L’idée de renommer tous les membres de la nouvelle famille a déjà été utilisée dans le texte. Comme le texte est court, il nous semble plus ou moins intéressant de reprendre cette idée.</p> <p>Nous nous questionnons également à savoir pourquoi Carole, la fille du narrateur, aurait envie de suivre les traces de l’ancienne famille comme elle ne les connaît pas et ne les a jamais connus.</p>

	mon ancienne famille.		
12	monstres	Choix des mots – L’auteur utilise un mot riche ou puissant.	L’insulte est bien choisie.
13	vous tu	Conventions linguistiques – Cohérence textuelle : L’auteur change sa manière de s’adresser à son lecteur.	Dans le premier paragraphe, l’auteur interpelle le lecteur avec le pronom « vous ». Or, dans le dernier paragraphe, il utilise le pronom « tu ». Afin d’assurer une bonne compréhension de la part du lecteur, il faudrait uniformiser ces deux pronoms.
14	éternellement	Choix des mots – L’auteur utilise un mot riche, puissant ou évocateur.	L’adverbe est bien choisi.
15	Dans le tiroir de l’écrivain - .	Conventions linguistiques – Cohérence textuelle : Un passage entre en contradiction avec l’univers du texte ou son contexte.	Mise à part le fait que le narrateur fait référence au regret qu’il a de ne plus revoir sa famille, il n’y a pas d’autre lien avec le sujet du texte. La fin du texte aurait pu revenir sur cette notion ou sur le fait, par exemple, que cette histoire est écrite et doit être sortie de son tiroir avant sa mort. En ce sens, il y a un manque de cohérence dans le texte, car le texte s’éloigne maladroitement de son titre, soit <i>Dans le tiroir de l’écrivain</i> .

Un des points positifs de ce texte est le choix des mots (numéros 5, 9, 10, 12 et 14). Donner une histoire à l’ancienne famille est également un point positif en ce qui a trait aux idées. Toutefois, les incohérences dans le texte viennent nuire à la compréhension (manifestation des conventions linguistiques) et dérangent le lecteur dans sa lecture.

4.4.2 Analyse du texte 2

TEXTE 2 (élève moyen) : Dans les tiroirs de l'écrivain...

Dans le tiroir de l'écrivain On retrouve des crayons épuisée, des feuille amoché. L'espoir qu'enfin quelqu'un puisse vraiment voir son potentiel... mais on voit aussi son amour pour l'écriture. Même s'il n'est pas si populaire que bien des autre. Sa passion pour cette arts est bien différente car il y mets tout son coeur même même l'épuisement ne l'arrête pas sont poignet écrit tout seule quand il écrit il sort de notre univers il est dans le sien¹ rien ni personne ne pourras lui enlever sont crayon et sa feuille de papier ses comme son diamant un peut comme un billet de vents dollards pour un sans abris.²

Tableau 4.13 Analyse du texte 2

Analyse du texte 2			
#	Extrait	Manifestation issue de l'outil d'analyse	Justification
1	Dans le tiroir de l'écrivain On retrouve des crayons épuissés, des feuille amoché. L'espoir qu'enfin quelqu'un puisse vraiment voir son potentiel... mais on voit aussi son amour pour l'écriture. Même s'il n'est pas si populaire que bien des autre. Sa passion pour cette arts est bien différente car il y mets tout son coeur même même l'épuisement ne l'arrête pas sont poignet écrit tout seule quand il écrit il sort de notre univers il est dans le sien ¹	Voix : L'auteur crée une tonalité pathétique.	Dans cet extrait, les émotions sont augmentées. Le choix des mots « épuisés », « amochée » viennent également ajouter à l'effet créé par l'auteur, qui indique finalement que même les outils de l'écrivain sont fatigués et usés. L'auteur, dans son texte, aborde aussi l'espoir et l'amour. Puis, à quel point l'écrivain est porté par son amour de l'écriture.
2	sont crayon et sa feuille de papier ses comme son diamant un peut comme un billet de vents dollards	Choix des mots : L'auteur utilise une comparaison.	Il y a en fait deux comparaisons dans cet extrait. Toutefois, on comprend que le crayon et sa feuille de papier sont comme un diamant. Le diamant a la valeur d'un billet de 100 \$ pour un sans abri.

	pour un sans abris. ²		
--	-------------------------------------	--	--

Malgré les problèmes de ponctuation et d'orthographe (conventions linguistiques) dans le texte, nous croyons que la tonalité et la figure de style permettent au lecteur de reconnaître la présence de plusieurs manifestations de la posture d'auteur dans ce texte.

4.4.3 Analyse du texte 3

TEXTE 3 (élève fort) : Dans le tiroir de l'écrivain

Dans le tiroir de l'écrivain, dans son tiroir secret, il y a les mots qui dansent au rythme des syllabes.¹ Des pages de cahiers remplies de poèmes qui sont² à la fois tristes et joyeux. Un jour³, une personne vint cogner à sa porte. La personne en question demanda au poète de lui réciter un court blason dont la tristesse ne s'estompera² jamais. Quand Monsieur Charles⁴ le termine² enfin, il se mit² à pleurer à cause des mots déprimants qu'il vient² de réciter à ce pauvre monsieur dévasté³. Par la suite, l'écrivain se jura² de cesser toute forme de poème. Chaque jour, quand il repense² à ce moment, les larmes ne cessèrent² de couler le long de ses joues. Pendant plus de trois mois, l'écrivain ne sortit² plus de chez lui de peur que tout le monde le regarde² avec un air dévastateur. Le lendemain matin, le même homme est venu² encore une fois, cogner à sa porte. Cette fois-ci, le vieil homme lui demanda², avec une grande compatie⁵, de recommencer à écrire. Il lui tendit un crayon. Ce crayon a pourtant l'air banal, mais il est toutefois magique. Quand l'écrivain récite son premier poème depuis les trois

derniers mois, il vit quelque chose d'anormal. Le crayon dansait sur les feuilles écrivant des mots petits, des grands, des plus savants au plus simple, rien ne pouvait maintenant l'arrêter.⁶

Cinquante ans plus tard, l'écrivain se remémore encore ce moment marquant⁷ qui s'est passé dans sa vie. Ce moment inédit⁷ lui a assurément sauvé la vie, mais aussi, une passion qui est à lui, que personne ne pourra lui enlever, jusqu'au dernier souffle de sa merveilleuse vie.⁸

Tableau 4.14 Analyse du texte 3

Analyse du texte 3			
#	Extrait	Manifestation issue de l'outil d'analyse	Justification
1	il y a les mots qui dansent au rythme des syllabes.	Idées – L'auteur utilise des détails intéressants qui enrichissent le texte.	Ce détail enrichit le texte.
2	sont s'estompera le termine repense cessèrent sortit regarde est venu demanda	Conventions linguistiques – Cohérence textuelle : Il y a un problème sur le plan de la concordance des temps de verbe.	Dans son texte, l'auteur alterne entre le présent et le passé simple. Il est difficile pour le lecteur de suivre la temporalité de l'histoire.
3	Un jour	Conventions linguistiques – Cohérence textuelle : Il y a un problème sur le plan de la progression dans ce passage.	Dans ce passage, il y a un bris sur le plan de la séquence temporelle qui vient nuire à la compréhension du texte. Le ton présent dans les deux premières phrases est brisé pour amener le lecteur dans un récit. Une phrase de transition aurait été nécessaire pour mieux accompagner le lecteur.
4	Monsieur Charles pauvre monsieur dévasté	Conventions linguistiques – Cohérence textuelle : Il y a un problème sur le plan des règles de répétition (pronominalisation, détermination, substitution lexicale).	Ici, Monsieur Charles et pauvre monsieur dévasté apparaissent dans la même phrase, mais ils semblent être deux personnes différentes. Il est difficile pour le lecteur de savoir s'il s'agit de l'écrivain et savoir qui est qui en fait.
5	compatie	Conventions linguistiques – Une erreur grammaticale ou	Le mot « compatie » n'existe pas en français, cela vient donc nuire à la

		lexicale nuit à la compréhension du lecteur.	compréhension du lecteur qui ne peut produire du sens à partir d'un vocable non présent dans sa langue. Toutefois, nous nous permettons la nuance suivante : nos connaissances en morphologie nous permettent de déduire que l'élève voulait faire appel au mot <i>compassion</i> . Si c'est le cas, il s'agit d'une tentative vers une utilisation d'un mot riche.
6	Ce crayon a pourtant l'air banal, mais il est toutefois magique. Quand l'écrivain récite son premier poème depuis les trois derniers mois, il vit quelque chose d'anormal. Le crayon dansait sur les feuilles écrivant des mots petits, des grands, des plus savants au plus simple, rien ne pouvait maintenant l'arrêter.	Voix : L'auteur crée une tonalité fantastique.	Même s'il n'y a pas d'ambiance d'étrangeté, nous considérons que l'élément surnaturel relève du fantastique.
7	Marquant inédit	Choix des mots : L'auteur utilise un mot	Les deux adjectifs choisis pour décrire le nom <i>moment</i> sont appropriés.

		riche, puissant ou évocateur.	
8	une passion qui est à lui, que personne ne pourra lui enlever, jusqu'au dernier souffle de sa merveilleuse vie	Voix : L'auteur crée une tonalité pathétique.	Ce passage attire la sympathie du lecteur en exposant les émotions et les sentiments du personnage.

Malgré les bris de compréhension dans le texte, dont les problèmes de concordances des temps de verbe, il a été possible de relever une tonalité fantastique et une tonalité pathétique. L'auteur n'a pas utilisé de figures de style. Il y a des tentatives d'adoption des comportements de l'auteur professionnel dans ce texte. Cependant, les problèmes de concordance des temps viennent nuire à l'appréciation du texte par un lecteur.

À la suite de ces analyses, nous constatons que l'outil permet d'identifier des manifestations de la posture d'auteur dans les textes d'élèves. Or, il est difficile de quantifier les manifestations pour établir à partir de quand la posture d'auteur serait adoptée. Les experts 1 et 2 ont exprimé des doutes quant à la pertinence de faire ressortir les incohérences dans les textes des élèves. Grâce aux analyses effectuées, nous avons voulu montrer que les incohérences, lorsqu'elles sont présentes en grand nombre, comme dans le texte #3, peuvent gêner la lecture d'un texte. Lorsque le sens donné au texte vient à être affecté par le manque de cohérence dans la concordance des temps et que les problèmes de répétition de l'information concernant les personnages viennent créer de la confusion chez le lecteur, il est plus difficile de déceler des effets, donc de reconnaître une posture d'auteur. Il est possible, comme nous l'avons fait dans l'analyse du troisième texte, néanmoins, de montrer les bons coups de l'auteur grâce à l'outil d'analyse. Pour qu'un tel texte puisse être apprécié par un lecteur, il faudrait que

les problèmes de cohérence soient réglés. Le texte serait alors compris, qu'il soit lu ou entendu, et mieux apprécié du point de vue des autres manifestations présentes dans la grille.

4.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons abordé la validation théorique de l'outil par les experts, ainsi que le test de celui-ci sur trois textes d'élèves. Pour la validation théorique, plusieurs modifications ont été effectuées à notre grille à la suite de l'analyse de l'évaluation des experts. Le titre de la grille a été modifié afin de mieux cadrer la recherche. Dans le but d'offrir des définitions communes de la posture d'auteur et de l'écriture littéraire, d'indiquer où se situait l'outil d'analyse par rapport aux attentes ministérielles, et d'indiquer les limites de la recherche inductive, nous avons écrit un texte de présentation de l'outil. Nous avons également retiré les genres de textes de l'outil étant donné qu'ils auraient mérité d'être travaillés plus en profondeur. À la suite des suggestions de l'expert 3, la cohérence textuelle a été intégrée au trait des conventions linguistiques dans l'outil d'analyse ainsi que dans le cadre conceptuel de ce mémoire de maîtrise. Ces deux dernières modifications permettent ainsi à l'outil de ne tenir qu'en une seule et même grille. La présentation a été ajoutée au trait des conventions linguistiques, comme le fait Spandel (2013) dans son ouvrage. Puis, nous avons modifié le nom du trait « rythme » pour « fluidité des phrases », comme le nomment Saada et Fortin (2010). Comme les experts 1 et 3 avaient exprimé leur incompréhension de l'ordre de présentation des manifestations dans la version d'outil qui leur avait été envoyée, nous avons effectué des modifications afin de permettre un ordre d'apparition plus logique. De plus, grâce aux commentaires des experts, nous avons pu ajouter des manifestations, comme les tonalités, et en modifier d'autres, comme la manifestation de la voix qui se nommait *L'auteur utilise une signature dans ses textes* pour *L'auteur utilise un trait distinctif dans ses textes*. Après une révision de

notre outil, nous avons pris la décision de modifier critère pour manifestation, ce qui correspond désormais au titre de notre outil.

En ce sens, nous avons réglé les problèmes les plus criants relevés par les experts. La clarté, l'exhaustivité et l'objectivité des manifestations ont été les énoncés qui, au fil des catégories de l'outil, ont posé le plus problème avec 37,50 % de réponse *Plus ou moins d'accord*. Comme nous l'avons expliqué plus tôt, dix manifestations ont été ajoutées et cinq manifestations, modifiées afin de résoudre ce problème. Les énoncés portant sur les définitions ont également posé problème avec 33,33% de réponse *Plus ou moins d'accord*. En conséquence, deux définitions ont été clarifiées en fonction des suggestions des experts. Finalement, les genres de textes étaient la catégorie la plus problématique. Comme nous considérons que celle-ci méritait d'être travaillée davantage et d'occuper une place plus centrale dans un outil d'analyse futur, nous avons choisi de la laisser de côté. Toutefois, nous avons tenu compte des suggestions de l'expert 2 et nous avons indiqué que notre outil s'intéressait aux écrits littéraires des élèves, ce qui exclut d'emblée les textes courants. Toutes ces suggestions nous ont permis de clarifier et d'augmenter la qualité de l'outil.

Au total, les experts ont émis 105 commentaires. Sur ces 105 commentaires, 28 d'entre eux étaient positifs et ne demandaient aucun ajustement. Les 77 commentaires restants étaient des suggestions. Sur ces 77 commentaires, 62 commentaires ont servi à apporter des modifications dans l'outil d'analyse. 80,52% des commentaires demandant des améliorations ou des précisions ont été traités. 15 commentaires sur les 77 (19,48 %) n'ont pas été retenus. Sur les 77 commentaires, 40 commentaires étaient associés à des indicateurs *Plus ou moins d'accord* ou *Pas du tout d'accord*. 95 % de ces commentaires ont servi à améliorer l'outil d'analyse. Seulement deux commentaires qui relevaient des indicateurs *Plus ou moins d'accord* n'ont pas mené à des modifications. Le premier est un commentaire de l'expert 1, qui demandait à ce que les manifestations formulées

à la négative soient revus, par exemple « Il y a un problème au niveau de... » dans la cohérence textuelle. Nous avons fait le choix de garder ces manifestations formulées de cette façon, car relever les marques de cohérence plutôt que les incohérences serait chronophage. D'ailleurs, nous espérons que le test de l'outil aura servi à démontrer l'importance de ce type de manifestations dans l'outil d'analyse. Le deuxième et dernier commentaire qui n'a pas été retenu pour des modifications en est un de l'expert 3 qui demandait que les sources du trait des conventions linguistiques fassent appel à des recherches relevant de la linguistique. Ce commentaire n'a pas été retenu parce que nous nous sommes concentrée sur les déviations de la norme, et pas sur le respect de celle-ci. Nous avons également manqué de temps pour approfondir cette question. En répondant positivement à 95 % des commentaires ayant trait aux indicateurs *Plus ou moins d'accord* ou *Pas du tout d'accord*, nous considérons que l'outil est valide sur le plan théorique.

Pour ce qui est du test de l'outil sur les textes des élèves, celle-ci a porté sur la valeur d'usage de l'outil. En effet, à la suite des modifications demandées par les experts, le test a démontré que l'outil permet de reconnaître les manifestations de la posture d'auteur dans les textes des élèves. Cet outil a été validé sur le plan théorique. Toutefois, sur le plan de l'usage, avant d'affirmer s'il fonctionne ou non, des tests menés avec des contre-codeurs sur un nombre plus élevé de textes littéraires d'élèves du primaire seront nécessaires. Finalement, il devra également être revu en ce qui a trait à sa valeur d'estime.

Grâce à la prise en compte des commentaires des trois experts, l'outil remplit son but en reconnaissant les manifestations de la posture d'auteur dans les écrits littéraires des élèves.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous traitons des résultats saillants de cette recherche. Nous présentons également les limites de celle-ci, ainsi que les pistes de recherches futures.

5.1 Vers un nécessaire changement de postures

Dans notre cadre conceptuel, nous avons expliqué que, selon Tauveron et Sève (2005), pour adopter une posture d'auteur, il fallait s'inspirer des écrivains professionnels et de leurs écrits. Cette affirmation était également appliquée dans le projet des cercles d'auteurs (Tremblay *et al.*, 2020). En effet, s'inspirer de la littérature jeunesse, placer la créativité au premier plan dans le travail d'écriture et être une enseignante autrice sont des principes de la démarche. C'est grâce au respect de ces principes, entre autres, que les élèves ont été invités à se glisser dans les souliers de l'auteur. Ce changement de postures de la part des enseignantes et des élèves nous a permis d'observer les manifestations de la posture d'auteur dans les textes des élèves. L'application de ces principes et de ce changement de postures a rendu possible la création de cet outil d'analyse.

Pour mener à bien ce mémoire, nous avons utilisé une méthode inédite, celle d'adopter une posture de lectrice critique au moment de la lecture du corpus de textes d'élèves. Comme l'indique Sorin (2005), quand on invite les enfants à écrire de façon littéraire, il faut également que ces textes soient lus de façon littéraire. Bucheton (2006) explique qu'un avantage de travailler avec le concept de la posture est que l'enseignant peut être amené à changer la sienne également. Nous avons repris cette affirmation dans notre recherche en modifiant notre posture de chercheuse qui analyse des données pour se tourner vers une posture de lectrice critique. L'adoption de cette posture nous a permis de faire appel à notre subjectivité, de vivre les émotions provoquées par la lecture des textes d'élèves et de reconnaître ce qui nous plaisait ou non dans ces derniers. Comme nous l'avons expliqué dans notre chapitre de méthodologie, cette façon de faire nous a permis de faire ressortir, de façon inductive, une première ébauche des manifestations de la posture d'auteur dans les textes.

5.2 Les six traits : un cadre pour analyser les manifestations de la posture d'auteur dans les écrits littéraires des élèves

L'analyse inductive du corpus de textes, à partir d'une posture de lectrice, a permis de faire émerger un certain nombre de manifestations de la posture d'auteur dans les textes d'élèves. Ces manifestations ont ensuite été rassemblées et organisées à l'intérieur du cadre théorique des traits de l'écriture (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013). Nous avons ensuite illustré les manifestations possibles de la posture d'auteur dans un texte d'élève à partir d'exemples tirés des textes d'élèves de notre corpus, et ce pour chacun des éléments de la grille d'analyse. Grâce à cette grille, nous avons pu enrichir la description des traits de l'écriture, en particulier les traits des idées, de la voix et des conventions linguistiques.

L'outil d'analyse a permis de mieux documenter le trait de la voix (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013), une caractéristique des textes

qu'abordent également Tauveron et Sève (2005) et Bucheton (2014), pour qui adopter une posture d'auteur, c'est trouver sa voi(e)x. Or, Tauveron et Sève (2005) et Bucheton (2014) abordent le concept de voix dans leurs recherches, mais les façons de le reconnaître dans les textes des élèves sont limitées. En nous inspirant de la grille de Bucheton (2014), nous avons d'abord pu intégrer les types de narrateurs au trait de la voix. D'autres manifestations comme le fait d'interpeler directement le lecteur dans le texte, de donner son opinion et d'avoir un trait distinctif au fil des textes sont venues s'ajouter afin de documenter ce trait. Nous pensons que l'ajout des tonalités, suggéré par l'expert 3, est une précieuse contribution pour expliciter le trait de la voix.

Finalement, l'ajout de la cohérence textuelle au trait des conventions linguistiques, grâce à la suggestion de l'expert 3, permet de dégager les normes qui relèvent de la grammaire du texte. Comme le texte est lu par un lecteur, il est primordial que celui-ci soit en mesure de comprendre les propos de l'auteur : ceux-ci doivent respecter les règles de la cohérence textuelle. En effet, il est plus difficile de maintenir une posture de lecteur quand on ne comprend pas les propos de la personne qui a écrit le texte. Cet ajout pose toutefois certains problèmes. Si la cohérence est un ensemble de règles à respecter, certains de ses aspects pourraient relever d'autres traits. Par exemple, la règle de non-contradiction, qui stipule qu'il ne devrait pas y avoir de contradictions dans les propos de l'auteur ou dans l'univers même du texte (Charolles, 1978), s'intégrerait parfaitement au trait des idées.

5.3 Un outil d'analyse pour rendre compte des manifestations de la posture d'auteur dans les textes

Dans la problématique et dans le cadre conceptuel de ce mémoire, nous avons dépeint le manque de ressources présentes en didactique du français pour rendre compte des manifestations de la posture d'auteur dans les textes des élèves. En plus de remédier à ce problème, l'outil d'analyse que nous avons créé contribue à la recherche en didactique de l'écriture de plusieurs façons.

L'outil d'analyse que nous proposons offre des manifestations précises, définies et exemplifiées en plus de recourir à des éléments littéraires qui font écho à l'adoption de la posture d'auteur dans un texte. Dans notre cadre conceptuel, nous avons montré que les grilles d'évaluation des six traits de l'écriture comprennent peu d'éléments littéraires (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013). L'outil que nous avons réalisé a intégré ces éléments littéraires, comme les figures de style et les tonalités, dans les six traits de l'écriture. Tauveron et Sève (2005) ont présenté des éléments de questionnement quant à la posture d'auteur dans des textes d'élèves. Parmi ces questionnements, ils demandaient « Ses choix narratifs et stylistiques sont-ils provocateurs d'un effet spécifique ? » (Tauveron et Sève, 2005, p. 581) Or, le concept d'effets n'était ni défini ni exemplifié. Grâce à l'ajout des procédés stylistiques et des tonalités à l'outil d'analyse, nous pensons avoir réussi à montrer comment ces effets pouvaient être perçus dans les textes. D'une part parce que les figures de style visent à produire des effets dans un texte (Pilote, 2017), d'autre part, parce que les tonalités sont des effets du texte perçus par un lecteur (Gagnon *et al.*, 2014). Dans l'outil d'analyse, nous avons défini et exemplifié les figures de style et les tonalités, qui sont productrices d'effets.

Toujours dans le cadre conceptuel, nous avons présenté l'outil d'analyse de Lafont-Terranova (2009), qui contient des manifestations relevant du littéraire. Toutefois, comme nous l'avons mentionné dans ce chapitre, ils ne sont ni définis ni exemplifiés en plus d'être destinés à une clientèle adulte. Notre outil d'analyse est destiné à l'analyse de textes d'élèves du primaire et contient des manifestations qui sont définies et exemplifiées. Dans son ouvrage, Boré (2010) indique dans ses conclusions que de la diversité des textes des élèves, il est essentiel de dégager certains principes d'analyse, nous croyons que l'outil d'analyse créé dans cette recherche répond à ce besoin.

5.4 Un outil d'analyse qui se base sur la posture de lecteur

Dans notre problématique de recherche, nous avons traité de l'approche normative et traditionnelle de l'évaluation de l'écriture au primaire. Notre outil d'analyse permet quant à lui de porter un regard différent sur les textes des élèves.

Dans sa définition des postures, Bucheton (2006) aborde les postures créatives et ludiques, qui impliquent notamment de se jouer des normes. Cette affirmation vient faire écho aux propos de Tauveron (2004), qui mentionne que la posture d'auteur implique de se jouer des consignes d'écriture. Dans notre outil d'analyse, nous avons tenté de faire ressortir des manifestations permettant des déviations à la norme établie, comme le fait d'utiliser les conventions linguistiques de façon créative (Culham, 2003). La manifestation portant sur le jeu avec la structure est une façon parmi tant d'autres de se jouer de la consigne d'écriture. Par exemple, comme nous l'avons cité dans l'outil d'analyse, dans un conte de Noël, un auteur a intégré la fiche descriptive d'un personnage pour l'introduire à l'histoire. Les fiches descriptives sont inhabituelles dans le genre narratif qu'est le conte. Il s'agit alors d'une façon de se jouer d'une norme ou d'une consigne d'écriture. L'outil d'analyse reconnaît la valeur créative des déviations à la norme ou à la consigne et contribue à se distancier d'un regard normatif porté sur les textes des élèves. Cette distanciation est possible notamment grâce à l'adoption d'une posture de lecteur à la lecture des textes des élèves, appuyée par la prise en compte des manifestations de la grille d'analyse.

En ce sens, l'outil se distingue de l'approche normative et traditionnelle de l'évaluation de l'écriture, car il ne constitue pas une liste de critères à atteindre, mais plutôt un éventail de possibilités permettant de reconnaître les manifestations de la posture d'auteur.

5.5 Rendre compte de la posture d'auteur dans des écrits littéraires d'élèves : un défi à relever

Daunay (2007) expose le débat qui perdure autour de la définition de ce que sont la littérature et la didactique de la littérature. Cette indéfinissable littérature est formée d'éléments (genres de textes, figures de style, etc.) dont aucun élève, enseignant ou chercheur en didactique ne serait en mesure de faire l'inventaire (Daunay, 2007). En nous lançant dans l'aventure de nous attaquer aux manifestations de la posture d'auteur dans les textes d'élèves, nous avons tenté de faire des liens avec les éléments littéraires que nous avons l'impression de reconnaître dans ceux-ci.

De plus, tout au long des deux premiers chapitres de ce mémoire de maîtrise, nous avons évoqué qu'aucun des ouvrages ou des articles cités n'avaient produit un outil permettant de reconnaître la posture d'auteur dans des textes d'élèves (Boré, 2010; Bucheton, 2014; Lafont-Terranova, 2009; Tauveron et Sève, 2005). En tentant nous-mêmes de résoudre ce problème, nous avons compris la complexité de l'entreprise. Simplifier la posture d'auteur en manifestations claires et exemplifiées nous amène à reconnaître les possibles glissements d'une telle vulgarisation, comme penser que tous les éléments s'y retrouvant sont nécessaires pour que le texte soit acceptable. En ce sens, nous avons saisi toute la difficulté de vouloir relever un tel défi.

Malgré ces difficultés, nous avons tout de même souhaité poursuivre notre recherche. Pour ce faire, nous avons arrimé des notions provenant d'études menées en didactique de la lecture et de l'écriture littéraire dans le monde anglo-saxon (Culham, 2003; Shea, 2015; Spandel, 2013), européen (Tauveron et Sève, 2005) et québécois (Gagnon *et al.*, 2014; Pilote, 2017; Saada et Fortin, 2010). Cet amalgame nous amène à une mise en commun de cultures et de traditions de recherche différentes, la première plus pragmatique, la seconde davantage théorique ou philosophique, et la troisième oscillant

entre les deux premières. Pour mener à bien la création de l'outil, nous avons donc choisi de mettre de côté le débat littéraire soulevé par Daunay (2007) et de prendre des décisions en regroupant des notions existantes provenant de cultures de recherche différentes. Ces décisions comportent leurs biais et leurs angles morts, et elles ouvrent la voie à de nouveaux travaux pour bonifier l'outil élaboré dans le cadre de cette recherche. Nous explorons d'ailleurs les limites de celle-ci dans la prochaine section.

5.6 Limites de l'outil d'analyse

Dans la présente recherche, il n'a pas été demandé aux élèves de justifier leurs choix littéraires dans leurs textes ni de mentionner quelle était leur intention d'auteur ou quels effets ils voulaient créer dans leurs textes. Donc, il est impossible de savoir si l'intention artistique de l'auteur concorde avec l'attention esthétique du lecteur (Touveron, 2004). Les textes ont été reçus comme des textes d'écrivains professionnels, c'est-à-dire sans avoir accès aux auteurs qui les ont produits. Dans leur recherche, Touveron et Sève (2005) observent une élève qui doit défendre un projet d'auteur dans la classe. L'enseignante et les autres élèves ne comprennent pas l'effet littéraire qu'elle souhaite créer et elle doit donc l'expliquer (Touveron et Sève, 2005). Dans notre recherche, nous n'avons pas accès aux explications des élèves. Nous avons relevé des effets dans les écrits des élèves, mais il n'est pas possible de savoir s'ils étaient voulus ou non.

Le fait de ne pas avoir mené d'entretiens ou de ne pas avoir fait passer de questionnaires constitue une autre limite de notre recherche, car la grille ne permet pas de déterminer si l'élève a tendance à adopter ou non la posture de l'auteur en général. En somme, cet outil ne se veut pas une façon de déterminer si l'élève se réclame auteur ou non, il tente plutôt de reconnaître les manifestations d'une posture d'auteur dans un texte.

Dans cette recherche, nous n'avons pas quantifié, par exemple, combien d'éléments relevant de la posture d'auteur devaient être présents dans le texte pour témoigner si oui ou non il y a adoption de la posture d'auteur. Nous n'avons pas non plus fourni d'échelle permettant de rendre compte des tentatives ou des manifestations réussies ou plus ou moins réussies, puisque notre objectif n'était pas de créer un outil critérié. L'analyse des textes d'élèves que nous avons menée a permis de démontrer que les incohérences n'empêchaient pas de relever les éléments caractéristiques de la posture d'auteur dans un texte. Toutefois, nous constatons que les incohérences viennent entraver la compréhension du lecteur. En ne comprenant pas les propos de l'auteur, le lecteur tend à vouloir remédier aux incompréhensions du texte et passe plutôt à une posture d'évaluateur. Les émotions ressenties par le texte sont alors mises de côté pour tenter de répondre aux problèmes de cohérence. D'un autre côté, un élève pourrait rédiger un texte ne comprenant aucune incohérence sans adopter les comportements de l'écrivain professionnel. Le nombre d'analyses de textes d'élèves que nous avons effectué avec l'outil modifié à la suite des commentaires des experts est trop peu considérable pour déterminer à quel moment la posture d'auteur est adoptée ou non. L'outil ne permet que de relever les manifestations de la posture d'auteur dans un texte d'élève. Par ailleurs, l'outil ne permet pas de déterminer si l'élève a adopté ou non une posture d'auteur dans son texte.

Loiselle et Harvey (2007) abordent la transférabilité comme limite à la recherche-développement. Notre outil d'analyse est destiné à des chercheurs qui désirent analyser les manifestations de la posture d'auteur dans des écrits littéraires d'élèves du primaire, il s'agit donc d'une situation très localisée, difficilement généralisable. Tout comme le mentionnent Loiselle et Harvey (2007), il est possible de dégager des pistes allant au-delà de la recherche menée. Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, l'outil d'analyse permet maintenant de détailler des concepts, comme la voix, abordés par d'autres chercheurs (Bucheton, 2014; Lebrun, 2007; Tauveron et Sève, 2005).

Une limite importante de la recherche-développement est le fait que seule la perspective du chercheur est prise en compte, elle comprend donc une part importante de subjectivité (Loiselle et Harvey, 2007). D'ailleurs, l'outil d'analyse que nous avons créé n'a pas été testé par des contre-codeurs. Nous n'avons donc pas pu évaluer son niveau d'accord interjuge pour l'évaluation des textes d'élèves avec notre grille. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, l'outil n'a pas été testé quant à sa valeur d'estime.

L'outil a été évalué par des didacticiens du français ayant des intérêts de recherche complémentaires, qui ont exprimé une réponse somme toute positive à l'intégration des éléments littéraires et de la cohérence textuelle dans les six traits de l'écriture. Par contre, le nombre des experts n'est que de trois, ce qui constitue un mince échantillon. Néanmoins, grâce aux commentaires des experts et à leurs suggestions, nous avons été en mesure d'améliorer l'outil. Il est maintenant plus complet.

5.7 Pistes de recherches futures

Selon les suggestions des experts 1 et 2, il serait intéressant de combiner l'outil d'analyse avec d'autres instruments, comme le questionnaire, l'entretien individuel (Boutin, 2018) ou le rappel stimulé (McTavish, 2008; Turcotte et Cloutier; 2014) pour déterminer si l'élève a tenté de créer des effets dans son texte. L'outil viendrait alors compléter le portrait d'auteur de l'élève, qui serait questionné sur son appropriation du statut d'auteur et sur ses intentions dans son texte.

L'outil pourrait également servir à mesurer la qualité littéraire des écrits des élèves et déterminer si celle-ci s'améliore au fil du temps, au moyen d'interventions didactiques précises. De plus, il pourrait évaluer si des élèves qui suivent une intervention didactique, comme les cercles d'auteurs ou encore les ateliers d'écriture, ont plus

tendance à adopter une posture d'auteur que ceux qui ne sont pas exposés à ce type d'approches.

Il serait intéressant de faire les tests nécessaires pour voir s'il est possible de quantifier la posture d'auteur. Quantifier la posture d'auteur permettrait de déterminer combien de manifestations de la posture d'auteur sont nécessaires pour attribuer ou non le statut d'auteur à un élève dans un texte. De plus, il faudrait voir quel niveau d'incohérences un lecteur peut supporter avant que le texte ne devienne totalement incompréhensible. Ces tests seraient possibles en utilisant l'outil d'analyse sur une plus grande quantité de textes écrits par des élèves.

Comme l'a suggéré l'expert 2, il serait pertinent de créer deux grilles distinctes : une pour les textes courants et une pour les textes littéraires. La création d'un outil d'analyse permettant de reconnaître les manifestations de la posture d'auteur dans un texte courant contribuerait à documenter cet aspect encore peu exploré de la posture d'auteur. Jusqu'à maintenant, la posture d'auteur semble avoir fait l'objet d'études en didactique de la lecture et de l'écriture littéraires (Lebrun, 2007; Margallo Gonzalez, 2009; Tauveron et Sève, 2005), mais pas pour les textes courants. Il pourrait aussi être pertinent de créer des outils spécifiques pour des genres de textes plus précis, comme les petits moments de Calkins (2018), les textes informatifs ou les poèmes. Nous pensons qu'il serait riche et pertinent de mener d'autres recherches dans cette voie. De plus, l'expert 2 a mentionné que l'outil d'analyse que nous avons créé pourrait éventuellement tenir sur une page et être adapté pour les enseignantes. Ainsi, l'outil viendrait compléter les grilles de notation et d'évaluation existantes. La création de cet outil vulgarisé serait une piste de recherche future intéressante.

CONCLUSION

Ce mémoire de maîtrise s'inscrit dans un devis de recherche-développement. Comme nous l'avons mentionné dans la méthodologie, ce type de devis se déploie en quatre grandes étapes : l'analyse des besoins, la conception de l'objet, l'élaboration de l'objet et des mises à l'essai. Nous résumons notre étude autour de ces quatre étapes. Puis, nous rappelons les apports et les limites de la recherche ainsi que les pistes pour des recherches futures.

L'analyse des besoins est née du fait que des manifestations de la posture d'auteur ont émergé dans les textes des élèves ayant participé au projet des cercles d'auteurs pour lequel nous avons été auxiliaire de recherche et coordonnatrice de la collecte de données. Dans notre recension des écrits, exposée dans la problématique et dans le cadre conceptuel, nous n'avons pas trouvé de moyens pour reconnaître ces manifestations dans les textes des élèves. Pour cette raison, nous avons choisi de créer un outil permettant de la reconnaître, outil qui serait destiné à des chercheurs et qui serait utilisé à des fins d'analyse.

Dans l'étape de la conception de l'outil, nous avons choisi d'élaborer un outil d'analyse qui allait rassembler les manifestations de la posture d'auteur que nous avons trouvées à partir des textes des élèves du troisième cycle ayant participé au projet des cercles d'auteurs. Le corpus de textes comprenait les productions de neuf élèves provenant de deux écoles différentes et ayant des forces différentes en écriture (trois forts, trois moyens et trois faibles). Grâce à une analyse inductive des textes faisant partie de notre corpus, nous avons été en mesure de faire ressortir plusieurs manifestations. Nous

avons pris la décision que chaque manifestation allait être définie et exemplifiée grâce à des extraits de textes d'élèves, permettant d'offrir des définitions et des exemples communs à ses utilisateurs potentiels, soit des chercheurs. Nous avons également décidé que l'outil allait conserver la structure et la division des six traits de l'écriture.

Dans l'étape d'élaboration, nous avons ancré les manifestations dans l'approche des traits de l'écriture, et nous avons défini et exemplifié chacune des manifestations. Après l'élaboration des premières versions de l'outil, nous avons testé celles-ci sur d'autres copies d'élèves jusqu'à ce que nous arrivions à une saturation des données.

Dans la dernière étape, soit celle des mises à l'essai, nous avons d'abord fait valider notre outil sur le plan théorique par trois didacticiens du français. Cette étape a permis de relever les points forts de l'outil et, grâce aux commentaires des experts, d'en améliorer plusieurs composantes. Ensuite, nous avons testé la grille bonifiée sur trois copies d'élèves, qui n'avaient pas été citées en exemples dans la grille. Nous avons alors constaté que l'outil avait une valeur d'usage, c'est-à-dire qu'il permettait réellement de rendre compte des manifestations de la posture d'auteur dans les textes des élèves. Comme notre outil n'a pas été utilisé en contre-codage et n'a donc pas été testé par des pairs chercheurs, en plus de ne pas avoir été évalué sur le plan de l'estime, nous considérons toutefois que le processus de mises à l'essai (appelé « test ») que nous avons effectué n'est que partiel.

En plus de rendre compte des manifestations de la posture d'auteur dans des textes d'élèves, la création de notre outil d'analyse comprend d'autres retombées. La recension des manifestations et leur organisation dans les six traits de l'écriture ont permis, grâce aux exemples tirés des textes d'élèves dans l'outil, de montrer ce que des élèves du primaire étaient capables de produire comme effets dans leurs textes. De plus, l'outil a permis d'arrimer des manifestations plus littéraires, ainsi que la cohérence

textuelle aux six traits de l'écriture. L'outil contribue également à ouvrir de nouvelles possibilités pour les six traits de l'écriture et à documenter davantage les manifestations de la posture d'auteur dans les textes des élèves de la fin du primaire.

Néanmoins, l'outil comprend des limites. D'abord, il ne se veut pas exhaustif, c'est-à-dire que des manifestations pouvant se retrouver dans des textes d'élèves pourraient ne pas être spécifiées dans l'outil. De plus, son utilisation pour analyser les textes d'élèves, avec un codage systématique et un contre-codage, n'a pas encore été menée. D'autres analyses sont maintenant nécessaires pour évaluer si l'outil permet d'accorder ou non le statut d'auteur à un élève. Pour ce faire, d'autres tests devraient être effectués à l'outil en ce qui concerne les textes et celui-ci devrait être combiné à d'autres instruments de mesure pour savoir si l'élève s'accorde ou non le statut d'auteur. Cet outil est également destiné à des chercheurs et n'est pas adapté au milieu de pratique. Il ne concerne également que les écrits littéraires, et pas les textes courants.

En fonction de ces limites, il serait alors intéressant de voir s'il est possible, grâce à des tests, de déterminer si l'élève a adopté une posture d'auteur ou non dans un texte. De plus, allier l'outil d'analyse à d'autres instruments de mesure permettrait de comparer l'intention d'auteur de l'élève avec ce qui se traduit dans ses textes. Finalement, son utilisation serait indiquée pour mesurer si un élève produit des textes de meilleure qualité littéraire quand il est encouragé à le faire que dans un contexte plus traditionnel. Une autre piste intéressante serait de créer un outil pour les textes courants ou pour les différents genres de textes, comme les petits moments, proposés par les ateliers d'écriture de Calkins (2018). Finalement, l'outil d'analyse mériterait d'être adapté au milieu de pratique afin de soutenir les enseignantes qui souhaiteraient encourager leurs élèves à adopter une posture d'auteur en écriture. L'outil d'analyse deviendrait alors un outil d'évaluation qui permettrait de reconnaître les efforts d'auteurs réalisés par les élèves dans leurs textes. Puis, l'outil d'évaluation qui pourrait être créé à partir de

l'outil d'analyse présenté dans le cadre de ce mémoire de maîtrise serait un outil complémentaire aux grilles d'évaluation existantes (MELS, 2014).

ANNEXE A
COURRIEL ENVOYÉ AUX EXPERTS

Bonjour Madame XYZ / Monsieur XYZ (à personnaliser lors de l'envoi),

Je suis Stéphanie Laurence, candidate à la maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal. Mon projet consiste en une recherche développement qui a pour but de l'élaboration et la validation d'un outil d'analyse permettant de rendre compte de la posture d'auteur dans les textes d'élèves du primaire.

Afin de mener ce projet à terme, je souhaite d'abord faire valider mon outil par des didacticiens du français. C'est pour cette raison que je fais appel à votre aide.

Vous trouverez en pièces jointes un document expliquant la recherche que je mène pour mon mémoire, l'outil d'analyse à valider ainsi qu'un questionnaire à remplir aux fins de cette validation.

Je vous remercie d'avance pour votre précieuse contribution à la réalisation de mon projet de recherche,

Stéphanie Laurence

Étudiante à la maîtrise en didactique des langues – Auxiliaire de recherche et d'enseignement – Université du Québec à Montréal

ANNEXE B

TEXTE D'EXPLICATION DU MÉMOIRE AUX EXPERTS

Un outil d'analyse rendant compte de la posture d'auteur et du littéraire dans des textes d'élèves du primaire

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Ma recherche s'inscrit dans le cadre méthodologique de la recherche développement, qui a pour but de développer des outils ou du matériel pédagogiques (Loiselle et Harvey, 2007). Ce type de recherche, qualitative et inductive à la fois, se déroule en quatre étapes : l'analyse des besoins, la conception de l'objet, l'élaboration de l'objet et la mise à l'essai. (Loiselle et Harvey, 2007). Je présenterai brièvement chacune de ces étapes, en fonction de mon projet de recherche.

1. L'analyse des besoins

Dans le cadre du projet *Une communauté d'apprentissage enseignants-auteurs : pour une démarche engagée d'enseignement de l'écriture au 3^e cycle du primaire* (FRQSC-Action concertée, 2016-2019), mené par les chercheuses Ophélie Tremblay, Elaine Turgeon et Brigitte Gagnon, des enseignantes ont été invitées à adopter une posture d'auteure afin d'encourager, par la suite, leurs élèves à adopter la même. Au fil de la collecte de données

du projet (année scolaire 2017-2018), la naissance d'une posture d'auteur et d'une forme de littérature dans les textes des élèves a pu être observé.

Mon projet de recherche s'inscrit dans cette recherche de plus grande ampleur. J'avais comme objectif de recherche initial d'analyser les manifestations de la posture d'auteur et du littéraire dans les textes des élèves recueilli au fil du projet global. Or, aucune grille d'analyse ou critères d'évaluation, au sein d'un même ouvrage et destiné à un public primaire, ne permettait de réaliser cet objectif. Les paragraphes suivants illustrent ce « manque » dans la théorie.

1.1 Les six traits de l'écriture

Dix-sept enseignants américains, faisant partie du *Analytical Writing Assessment Committee*, ont analysé plus de 15 000 textes d'élèves de 8 à 17 ans, dans le but de mieux évaluer l'écriture (Diedrich, 1974). Les notes manuscrites prises par les enseignants au fil de leurs analyses ont fait ressortir les thèmes caractérisant un « bon » texte, en contraste avec un brouillon ou un écrit en chantier (Spandel, 2013). Six catégories ont été dégagées de cette analyse : les idées, l'organisation (ou la structure), la voix, le choix des mots, le rythme (ou la fluidité des phrases), ainsi que les normes linguistiques et la présentation (Spandel, 2013). La théorie des six traits permet ainsi de rendre compte de la « base » d'un texte sans toutefois aborder les procédés stylistiques (Culham, 2003; Paquette, 2007; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2012).

1.2 La posture d'auteur

Selon Tauveron et Sève (2005), en défendant verbalement ses choix dans un texte, l'élève démontre qu'il adopte une posture d'auteur. Pour les mêmes chercheurs, il s'agit également, pour les élèves, de trouver leur propre voix dans les textes qu'ils composent (Tauveron et Sève, 2005). Dans leur documentation de la posture d'auteur, ces chercheurs n'ont toutefois

pas démontré, à l'aide de critères exhaustifs, si les élèves arrivaient ou non à adopter une posture d'auteur dans leurs textes (Tauveron et Sève, 2005).

1.3 L'écriture littéraire

La posture d'auteur, suivant la théorie d'Eco (1979), est intimement liée à l'écriture littéraire (Tauveron, 2004). Ce lien s'explique par le fait qu'en adoptant une posture d'auteur, le scripteur est invité à se glisser dans la peau d'un véritable auteur et à se sentir légitime d'adopter une telle posture (Tauveron et Sève, 2005). Dans la théorie sur l'écriture littéraire d'Eco (1979), celui-ci explique qu'en écriture littéraire, celui qui écrit est auteur d'emblée. Selon Eco (1979), l'auteur, lorsqu'il écrit, se figure un lecteur. Finalement, celui qui reçoit le texte est lecteur et non évaluateur ou correcteur, ce qui fait appel au concept de lecture littéraire (Eco, 1979). L'écriture littéraire permet donc d'expliquer que celui qui écrit est auteur et qu'il pense à un lecteur ou un destinataire pendant l'acte d'écriture (Eco, 1979). De son côté, Sorin (2005) explique que l'écriture littéraire fait appel entre autres à la psychologie, aux sentiments, ainsi qu'aux jeux de langue et de narrativité.

La revue de la littérature scientifique et didactique (Boré, 2010; Bucheton, 2014; Culham, 2003; Eco, 1979; Lafont-Terranova, 2009; Lebrun, 2007; Saada et Fortin, 2010; Sorin, 2005; Spandel, 2013; Tauveron et Sève, 2005) m'a permis de faire voir qu'aucune grille d'évaluation existante ne permet de rendre compte de la posture d'auteur et du littéraire dans les textes des élèves.

C'est cette absence d'outil d'analyse qui m'a conduit à mener une recherche-développement visant la création d'une grille d'analyse qui allait permettre de rendre compte de la posture d'auteur et de l'écriture littéraire dans les textes des élèves.

2. La conception de l'objet

Afin de concevoir la grille d'analyse souhaitée (Loiselle et Harvey, 2007), j'ai choisi une démarche inductive (Paillé et Mucchielli, 2008). J'ai ainsi d'abord pris connaissance des

textes d'élèves issus du projet sur les cercles d'auteurs et j'ai adopté une posture de lectrice. J'ai fait cette première lecture avec mon bagage et mes connaissances, en laissant la théorie existante de côté (Paillé et Mucchielli, 2008).

3. L'élaboration de l'objet

J'ai d'abord effectué une première lecture des données en enregistrant mes premières réactions pendant que je lisais les textes des élèves. Après chaque lecture, j'ai réécouté l'enregistrement et pris des notes. J'ai lu 35 textes d'élèves de cette façon. J'ai ensuite lu mes notes et fait ressortir des thèmes, comme la présence d'humour, de procédés stylistiques, etc., qui revenaient au fil des textes.

J'ai ainsi été en mesure d'élaborer un premier prototype de grille. J'ai testé ce prototype sur d'autres textes d'élèves, mais, cette fois, sans les lire à haute voix avant. Depuis ce prototype, une série de modifications ont été apportées à la grille initiale ; des exemples et des définitions des critères d'analyse ont été ajoutés, un changement de termes pour codes vers critères a été effectué, une réorganisation des critères s'est également avérée nécessaire, etc. C'est cette version finale de la grille que vous avez entre les mains et que vous aurez à évaluer.

3.1 L'outil d'analyse

L'outil d'analyse est divisé en trois grilles d'analyse : les genres de textes, la cohérence textuelle et les six traits de l'écriture.

3.1.1 La grille sur les genres de textes

Lors de ma première analyse, j'ai constaté que le genre de textes pouvaient avoir une influence sur l'adoption de la posture d'auteur. Par exemple, dans la même classe, l'auteur 1 réussissait à adopter une posture d'auteur dans un récit véridique, alors que l'auteur 2 n'y parvenait pas. Par contre, dans un récit fictif, l'auteur 1 n'adoptait pas une posture d'auteur,

alors que l'auteur 2, oui. C'est pourquoi la grille des genres de textes s'est retrouvée dans l'outil d'analyse.

3.1.2 La grille sur la cohérence textuelle

La grille de la cohérence textuelle, qui n'est pas abordée par les six traits (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013), a été ajoutée à la grille globale à la suite de la première phase d'analyse des textes (lecture à voix haute et observations). En effet, lorsque le texte était incohérent, il était impossible de savoir s'il y avait adoption ou non d'une posture d'auteur. Même si le manque de cohérence peut témoigner d'une tentative vers le littéraire, comme, dans la cadre de cette recherche, il est impossible d'interpréter qu'il y a tentative ou non et comme le texte est reçu par une lectrice, **le manque de cohérence nuit à la perception d'une posture d'auteur**. C'est pourquoi il a été jugé pertinent d'intégrer la grille de la cohérence textuelle à l'outil. Pour cette grille, les critères sont à appliquer lorsque nécessaire seulement.

3.1.3 La grille sur les six traits de l'écriture

La grille des six traits a été créée parce que plusieurs des critères d'analyse présentés dans les grilles existantes liées à cette approche (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013) semblaient pertinents pour témoigner ou non de l'adoption d'une posture d'auteur. Comme certains procédés stylistiques, trouvés dans les textes d'élèves, étaient à intégrer, l'approche des six traits semblait appropriée pour effectuer ce regroupement. Le type de narrateur, qui était une grille en soi au départ, a été intégrée au trait de la « voix », car le narrateur choisi par l'élève correspond à la voix qui raconte l'histoire (Bucheton, 2014). Tous les critères de la catégorie des six traits devront être attribués aux passages qui les concernent seulement. De plus, lorsque le critère sera attribué, la chercheuse devra indiquer si le critère est utilisé de façon exceptionnellement réussie par l'élève, réussie, plus ou moins réussie, ou non réussie.

3.1.4 Utilisation de l'outil

Pour la première grille, genres de textes, l'utilisateur doit choisir un critère et l'appliquer à tout le texte. Pour la grille sur la cohérence textuelle, les critères doivent être attribués tels quel lorsqu'applicables. La grille portant sur les six traits de l'écriture comprend des critères qui doivent être appliqués chaque fois que ceux-ci sont pertinents. Dans la grille d'analyse des six traits, l'utilisateur devra émettre un jugement et indiquer si le procédé, lorsqu'il se retrouve dans le texte de l'élève, employé par l'auteur est exceptionnellement réussi, réussi, plus ou moins réussi ou non réussi. Comme l'analyse de la grille qui sera faite par les experts a une visée essentiellement théorique, ces indicateurs ont été retirés de la grille.

Pour chaque critère présent dans la grille, une définition est proposée, ainsi qu'un ou plusieurs exemples tirés d'un texte du corpus.

Références bibliographiques

Boré, C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. L'Harmattan : Paris.

Bucheton, D. (dir.). (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. *Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. [Format Kindle]. Paris: Retz.

Culham, R. (2003). *6 + 1 Traits of Writing: The Complete Guide Grades 3 and Up*. Jefferson City: Scholastic Professional Books.

Diederich, P. B. (1974). *Measuring Growth in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Paris : Le livre de poche.

Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Presses de l'Université de Namur : Namur.

Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), p. 383-399.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin : Paris.

Saada, J. et Fortin, A. (2010). *Écrire avec plaisir, un trait à la fois*. Montréal: Chenelière Éducation.

Shea, M. (2015). Differentiating writing instruction: meeting the diverse needs of authors in a classroom. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 6(2), pp. 80-118.

Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche de l'éducation*, 8(1), 65-78.

Spandel, V. (2013). *Creating Writers : 6 Traits, Process, Workshop, and Literature (Sixth Ed.)* [Format Kindle]. Upper Saddle River : Pearson.

Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire*. [Format Kindle]. Paris : Hatier.

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE EXPERTS

Questionnaire d'évaluation

Pour chacune des questions, veuillez, s'il vous plaît, cocher la case qui correspond le mieux à votre point de vue et justifier votre réponse au besoin.

1. QUESTIONS SPÉCIFIQUES

Pour chacune des catégories, veuillez indiquer votre degré d'accord avec les différents énoncés, en cochant l'une des options suivantes : *Parfaitement d'accord* ; *D'accord* ; *Plus ou moins en accord* ; *Pas du tout d'accord*.

1.1 Genre de texte

a) La définition des critères dans la catégorie « Genre de texte » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou⁴ moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

⁴ Dans le questionnaire envoyé aux experts, nous avons fait une erreur et écrit Plus en* moins en accord. Pour le bien de cette publication, nous avons corrigé celle-ci.

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

d) Les exemples tirés des textes d'élèves illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

1.2 Cohérence textuelle

a) La définition des critères dans la catégorie « Cohérence textuelle » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

d) Les exemples tirés des textes d'élèves illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

1.3 Six traits de l'écriture

1.3.1 Idées

a) La définition des critères dans la catégorie « Idées » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

e) L'insertion des critères « procédé littéraire » et « intertextualité » dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

1.3.2 Structure

a) La définition des critères dans la catégorie « Structure » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants ?

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

1.3.3 Choix des mots

a) La définition des critères dans la catégorie « Choix des mots » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

e) L'insertion des critères « procédés littéraires – métaphore » et « procédé littéraire – comparaison » dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

1.3.4 Rythme

a) La définition des critères dans la catégorie « Rythme » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

e) L'insertion des critères « procédés littéraires – rime », « procédés littéraires – gradation » et « procédé littéraire – répétition et anaphore » dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

1.3.5 Voix

a) La définition des critères dans la catégorie « Voix » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

e) L'insertion du procédé littéraire de la personnification dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

f) L'insertion du narrateur dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

1.3.6 Conventions linguistiques

a) La définition des critères dans la catégorie « Conventions linguistiques » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

2. APPRÉCIATION GÉNÉRALE

a) La répartition des critères dans la grille est appropriée et suit un ordre logique.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

b) Cette grille permettra de déterminer si l'élève a adopté ou non une posture d'auteur dans un texte.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

c) Cet outil pourrait être utile aux enseignantes du primaire pour évaluer la compétence à écrire des élèves.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

d) Cet outil pourrait être utile aux chercheuses et chercheurs en didactique du français.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

3. AUTRES COMMENTAIRES

Formulez tout autre commentaire que vous jugez pertinent quant à la pertinence, à la validité et à la complétude de la grille proposée.

ANNEXE D

OUTIL D'ANALYSE ENVOYÉ AUX EXPERTS

Grille d'analyse : Genres de texte

Description : Notre analyse préalable nous a permis de constater que certains genres de textes étaient mieux maîtrisés par certains élèves-auteurs, tandis que d'autres maîtrisaient mieux d'autres genres. Par exemple, la première analyse des textes a révélé que certains élèves réussissaient à adopter une posture d'auteur lorsqu'ils écrivaient un récit plutôt qu'une lettre, alors que d'autres élèves réussissaient mieux la lettre que le récit. Nous avons donc choisi d'intégrer la catégorie « Genre de textes » à notre grille puisque le choix du genre textuel semble avoir une influence sur l'adoption ou non de la posture d'auteur. Cette catégorie ne figure pas dans le modèle des six traits (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2003) ni dans les théories de la posture d'auteur et de l'écriture littéraire (Lebrun, 2007; Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005). Nous avons donc cherché un autre cadre de référence. Comme l'ouvrage sur les genres de Chartrand, Emery-Bruneau et Sénéchal (2015) concerne principalement la lecture, les descriptions de ceux-ci étaient, la plupart du temps, trop complexes pour ce que nous pouvions observer dans des textes écrits par des élèves du primaire. Nous avons tout de même pu en tirer

quelques éléments théoriques. Afin de compléter nos descriptions, nous avons fait appel à des ouvrages didactiques de référence destinés à une clientèle collégiale (Gagnon *et al.*, 2014; Pilote, 2000), et, finalement, vers le logiciel Antidote (Druide informatique Inc., 2018).

Utilisation du critère et des sous-critères : Les critères de la grille d'analyse « Genres de texte » doivent être appliqués à tout le texte.

Critère	Description	Exemples ⁵
1. Résumé de texte	Définition : L'auteur ou l'élève présente une œuvre littéraire (Chartrand, Emery-Bruneau et Sénéchal, 2015).	Annexe A.1
2. Lettre	Définition : « Écrit par lequel on adresse un écrit à une personne. » (Druide informatique Inc., 2018). <i>Mentionné dans Chartrand, Emery-Bruneau et Sénéchal (2015) et dans la Progression des apprentissages au primaire (MELS, 2009), mais sans définition.</i>	Annexe A.2
3. Poème – Vers libres	Définition : Le poème est écrit en vers. Toutefois, ceux-ci ne sont pas nécessairement structurés en strophes, ne riment pas nécessairement et contiennent un nombre de pieds aléatoire (Pilote, 2000).	Annexe A.3

⁵ Prendre note que toutes les citations issues des textes d'élèves n'ont pas été corrigées par la chercheuse, et ce tant dans les annexes, que dans les exemples figurant dans les grilles d'analyse.

	« [...] énoncé poétique dont les mètres sont inégaux et dont les rimes ne sont plus systématiques, ce qui confère au poème une structure plus souple, dans laquelle la rythmique revêt la plus grande importance. Il se reconnaît aux critères suivants : absence de ponctuation; rythme qui établit un accord entre le vers et la syntaxe, d'où une pause forte en fin de vers, les répétitions et les reprises de groupes rythmiques devenant une façon d'accentuer; disposition typographique qui souligne le contour rythmique du poème; musique composée en majeure partie d'assonances et d'allitérations; force des mots comme unité (mots grammaticaux et liaisons sont souvent soit supprimés, soit isolés ou dissociés du reste. » (Pilote, 2000, p. 89-90)	
4. Récit	Définition : Le récit est le fait de raconter une histoire collée à la réalité ou non (Gagnon <i>et al.</i> , 2014).	-
4.1 Récit véridique	Définition : « Récit attesté, qui se dit ou se veut véridique, car il s'agit beaucoup plus d'une volonté de fidélité aux faits que d'une vérité purement objective, somme toute impossible à atteindre. » (Pilote, 2000, p. 90)	Annexe A.4
4.2 Récit fictif	Définition : « Le récit de fiction est un récit imaginaire, délibérément inventé, qui peut soit masquer les indices de cette invention, soit afficher clairement son appartenance à la fiction. » (Pilote, 2000, p. 91)	Annexe A.5
4.3 Conte	Définition : « récit fictif destiné à divertir ou à faire réfléchir » (Gagnon <i>et al.</i> , 2014, p. 115) « Textes brefs très divers, mais qui font tous entrer le lecteur dans un univers surprenant et déroutant, parce que différent du monde réel. » (Pilote, 2000, p. 94)	Annexe A.6

4.4 Récit réaliste	Définition : « tout y est construit pour créer l'illusion de la réalité : histoire, personnages, lieux et décors nous paraissent réels. » (Pilote, 2000, p. 91)	Annexe A.7
5. Entrée de journal intime	Définition : « [...] le journal intime représente un mode d'écriture personnelle visant à consigner, au jour le jour, le vécu du sujet. » (Chanfrault-Duchet, 2001, p. 56) N'ayant accès qu'à des bribes de journaux dans notre corpus et pas de journaux intimes entiers, nous utiliserons le terme « entrée », qui ne désignera qu'une ou deux journées écrites dans le journal.	Annexe A.8
6. Indéterminé	Définition : Il est difficile de déterminer le genre de textes que l'élève a tenté de produire.	Annexe A.9

Grille d'analyse : Cohérence textuelle

Description : La cohérence textuelle n'était ni abordée dans les six traits de l'écriture (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandél, 2003) ni dans les travaux concernant la posture d'auteur ou l'écriture littéraire (Lebrun, 2007; Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005). Toutefois, dès la première analyse des textes d'élèves, nous avons constaté que la cohérence textuelle avait un rôle à jouer pour déterminer s'il y avait adoption ou non de la posture d'auteur dans un texte d'élèves. En effet, si le lecteur ne comprend pas le texte ou plusieurs passages du texte, il est difficile pour lui de rester dans une posture de lecteur (Charolles, 1978) et d'accorder un statut d'auteur à celui ou celle qui a écrit le texte. Nous avons ainsi remarqué que lorsque le texte comprenait trop d'incohérences, il était difficile de dire si la posture d'auteur avait été adoptée. Nous nous sommes inspirée des travaux de Charolles (1978) sur la cohérence textuelle afin de dégager nos critères d'analyse et nous avons utilisé la dénomination de Chartrand *et al.* (1999) pour nommer ces critères, car elle nous semblait plus appropriée pour une clientèle d'âge primaire.

Utilisation des critères : Les critères de cette grille d'analyse doivent être appliqués seulement lorsqu'il y a présence d'incohérences dans le texte.

Critères	Définition	Exemples
Il y a un problème au niveau des règles de répétition (pronominalisation, détermination, substitution lexicale).	Définition : L'auteur fait une erreur de reprise d'information. Lorsqu'il reprend un mot à l'aide d'un pronom, d'un déterminant ou un autre mot ou groupes de mots, l'auteur se trompe, ce qui crée de la confusion chez le lecteur (Charolles, 1978).	« (Cette année je voulais aller faire « Le Mont Soleil » car l'année passé j'étais resté sur la pente école tout le reste de l'après-midi. En plus, se moment je l'avais attendue tranquillement depuis la dernière fois que j' en ai fait, [...] » (Texte : N_180220_Ski_E17_VF) Il est important que le lecteur comprenne le message de l'auteur. Ici, il ne s'agit pas d'une intention de disséminer des indices dans le texte, mais, de façon inattendue, de remplacer incorrectement un groupe de mots. L'auteure commence son texte avec la phrase

		<p>citée entre guillemets. Elle ne réfère donc pas à ce que remplace le « en », avant dans son texte, car le titre est « Ma première montée en télésiège ». Le contexte permet de comprendre que l'auteur fait référence au ski alpin ou à la planche à neige; le « Mont Soleil » étant un versant de la montagne de ski Bromont. Or, dans tout le texte, les skis ou la planche à neige ne sont jamais mentionnés.</p>
<p>Il y a un problème au niveau de la concordance des temps de verbe.</p>	<p>Définition : Le temps de verbe ne concorde pas avec les temps utilisés auparavant dans le texte (Charolles, 1978).</p>	<p>« Il lui tendit un crayon. Ce crayon a pourtant l'air banal, mais il est toutefois magique. » (Texte : N_1806_Tiroir2_E2)</p> <p>« Je commence à courir directement dans la rue. Soudain, une odeur familière me chatouille le nez. Cette odeur se nomme la liberté. Mais tandis que je cours de plus en plus vite, un miaulement si fit entendre. » (Texte : E_180215_E14_V3)</p> <p>Ici, il ne s'agit pas d'une façon de jouer avec la linéarité temporelle de l'histoire, mais d'une maladresse qui nuit à la compréhension du lecteur. Le mélange du passé simple et du présent de l'indicatif dans les deux extraits dénote d'une cohérence.</p>
<p>Il y a un problème au niveau de la manière qu'a l'auteur/le</p>	<p>Définition : L'auteur change sa façon de se présenter pendant le texte et il le fait de</p>	<p>« IL ÉTAIT UNE FOIS UN HOMME QUI CE NOMMA ALEXANDRE, IL VIVAIT DANS UN DRÔLE DE MAISON.IL A UNE PETITE FILLE. ELLE S'APPELLE CLARYSSA, ELLE A ENVIRON 7 ANS, CLARYSSA NE</p>

<p>narrateur de se présenter dans le texte.</p>	<p>manière inattendue (Chartrand <i>et al.</i>, 1999, p. 22).</p>	<p>VA PAS À L'ÉCOLE. CETTE JEUNE FILLE A LES CHEVEUX TRÈS LOND ET NOIR FONCÉE, COMPARÉ A SON PÈRE QUI A LES CHEVEUX TRÈS PALE. TOUS LES DEUX ON LES YEUX DE DEUX COULEUR DIFFÉRENT UN ŒIL BRUN ET ŒIL OPOSÉ EST BLEU</p> <p>PARFOIT LES VOISIN D'ALEXANDRE VIEN CHEZ MOI POUR DIRE : [...] » (Texte : E_1710_E14_V1)</p> <p>Au début du texte, on pense que le texte va être à propos d'Alexandre, à la troisième personne, mais il est à la première personne, sans qu'il n'y ait vraiment de détails donnés sur ce « je ». Au moment où il apparaît dans le texte, on se demande « Qui est-ce ? » Le texte ne répond pas vraiment à cette interrogation plus tard. Il s'agit d'une façon non justifiée de changer de narrateur, ce qui cause de la confusion chez le lecteur.</p>
<p>Un passage entre en conflit avec les connaissances sur le monde du lecteur.</p>	<p>Définition : Un passage du texte entre en conflit avec les connaissances du lecteur. Celui-ci conteste alors la véracité de l'univers narratif créé par l'auteur, ce qui peut l'empêcher de se laisser porter par l'histoire (Charolles, 1978; Chartrand <i>et al.</i> 1999).</p>	<p>Dans une lettre à Albert Einstein : « Comment va ta sœur ? », « Merci d'avoir lu cette lettre mais tu n'es pas obligé de me réécrire. » » (Texte : B_180424_E3_V2)</p> <p>Einstein est décédé, il serait donc étonnant qu'il réponde à la lettre de l'auteur.</p> <p>Dans un conte à propos de Iron-Man, de la Panthère noire et d'un personnage inventé par l'élève, Le génie boxeur : « Alors, le</p>

		<p>génie est devenu un des nouveaux héros de la ligue des justiciers.</p> <p>» (Texte : B_171218_Conte_E3_V1)</p> <p>Iron Man et la Panthère noire ne font pas partie de l'univers de <i>DC Comics</i>, mais de celui de <i>Marvel</i>. Ils ne sont donc pas des Justiciers, mais des Vengeurs.</p>
<p>L'auteur change sa manière de s'adresser à son destinataire.</p>	<p>Définition : L'auteur interpelle différemment son destinataire en cours de texte (Chartrand <i>et al.</i>, 1999, p. 22).</p>	<p>« Mais il a toujours des stratégies derrière le succès alors nous ne serions rien si nous n'avions pas écouté nos professeurs qui nous ont aidé durant tous ces années de dur labeur alors merci : Marie-Josée, Isabel, Marie-France et Brigitte pour votre travail acharné et votre persévérance. » (Texte : B_1806_Tiroir2_E3)</p> <p>De manière malhabile, l'auteur change sa façon de s'adresser à son destinataire, passant de la troisième personne à la deuxième personne, sans transition claire pour le lecteur. L'auteur commence à s'adresser spontanément aux enseignantes, alors que le texte racontait l'histoire d'un écrivain. L'auteur sort de son récit de façon malhabile pour s'adresser directement aux enseignantes, qui n'étaient pas nécessairement destinataires du texte à la base.</p>
<p>Un passage entre en contradiction avec l'univers du texte ou son contexte.</p>	<p>Définition : Il ne doit pas y avoir de contradictions dans l'univers/le contexte</p>	<p>« C'est le texte qui est dans le coffre-fort au fond de son tiroir, celui qu'il n'a jamais sorti de là, un texte qu'il a écrit à neuf ans et qui a été publié partout dans le monde, oui, ce texte-là. Celui-ci est rempli d'émotion, car il l'a écrit avec son cœur. Quand il</p>

	<p>du texte lui-même (Charolles, 1978; Chartrand <i>et al.</i>, 1999, p. 22).</p>	<p>l'a écrit, ce n'était que pour l'école, mais il s'est rendu compte de son talent et a décidé de devenir auteur. Ce livre est rempli de souvenirs. Il lui rappelle aussi à quel point il aurait pu savoir avant qu'il est né pour écrire. » (Texte : B_1806_Tiroir2_E13)</p> <p>Le lecteur a l'impression qu'il y a contradiction interne dans le texte, c'est-à-dire que des propos viennent contredire ce qui a déjà été énoncé par l'auteur. Les deux passages surlignés en jaune se contredisent. Comme les enfants commencent à écrire vers l'âge de 6-7 ans au Québec, l'écrivain, personnage du texte, qui aurait écrit son premier livre vendu à travers le monde à neuf ans, n'aurait pas pu se rendre compte plus jeune qu'il était né pour écrire. En effet, il nous semble que c'est se mettre beaucoup de pression de savoir sa vocation avant d'avoir neuf ans. C'est pourquoi nous pensons qu'il serait plus réaliste de modifier l'âge d'écriture du premier texte de l'écrivain ou le souvenir évoqué par rapport à son texte.</p> <p>« IL ÉTAIT UNE FOIS UN HOMME QUI CE NOMMA ALEXANDRE, IL VIVAIT DANS UN DRÔLE DE MAISON. IL A UNE PETITE FILLE. ELLE S'APPELLE CLARYSSA, ELLE A ENVIRONT 7 ANS, CLARYSSA NE VA PAS À L'ÉCOLE. CETTE JEUNE FILLE A LES CHEVEUX TRÈS LOND ET NOIR FONCÉE, COMPARÉ A SON PÈRE QUI A LES CHEVEUX TRÈS PALE. TOUS LES</p>
--	---	--

		<p>DEUX ON LES YEUX DE DEUX COULEUR DIFFÉRENT UN ŒIL BRUN ET ŒIL OPOSÉ EST BLEU</p> <p>PARFOIT LES VOISIN D’ALEXANDRE VIEN CHEZ MOI POUR DIRE : [...] » (Texte : E_1710_E14_V1)</p> <p>Dans l’introduction, l’auteure décrit Claryssa, la fille d’Alexandre. Or, Claryssa n’est pas un personnage du texte. Le lecteur s’attend donc à la revoir au cours de l’histoire, mais elle ne revient jamais, ce qui cause une forme de contradiction dans le texte lui-même.</p>
--	--	--

Grille d’analyse – 6 traits de l’écriture

Description : Les six traits de l’écriture sont nés d’un besoin d’enseignants américains de trouver les critères représentatifs d’un bon texte d’élèves (Diedrich, 1974). L’analyse de textes d’élèves effectuée par ces enseignants a permis de dégager six grandes catégories : les idées, la structure, le choix des mots, le rythme ou la fluidité des phrases, la voix et les conventions linguistiques (Diedrich, 1974). Ces traits ont été repris par différents auteurs à l’intérieur d’ouvrages didactiques pour l’enseignement de l’écriture au primaire (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013). À notre connaissance, il s’agit de la seule approche didactique permettant de faire un lien plus formel entre les écrits des élèves et la littérature jeunesse, du point de vue de l’analyse de l’art d’écrire des écrivains (Saada et Fortin, 2010). S’inspirer des auteurs jeunesse faisait partie du projet des cercles d’auteurs (Griffith, 2010), c’est pourquoi nous pensons également que cette théorie a sa place dans notre grille d’analyse des textes d’élèves.

Les procédés littéraires, comme la métaphore, la répétition, etc., ont été ajoutés dans la catégorie des six traits et intégrés aux traits qui leur correspondaient le mieux. Il est à noter que les procédés littéraires ne font pas partie de la théorie de base des six traits (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013), mais nous croyons que ceux-ci peuvent enrichir cette théorie en permettant un lien avec la posture d'auteur. Par exemple, comme le mentionnent Tauveron et Sève (2005), l'utilisation de la métaphore témoigne de l'adoption d'une posture d'auteur. Nous avons étendu la métaphore aux autres procédés littéraires, car nous en avons retrouvé dans les textes des élèves.

Utilisation des critères : Les critères de cette grille d'analyse doivent être appliqués aux endroits pertinents dans le texte.

Idées : Les idées sont l'essence même du message que l'auteur veut transmettre à travers son texte (Spandel, 2013). Il s'agit du sujet ou du thème abordé dans le texte.

Critère	Définition	Exemples
L'auteur utilise des détails intéressants qui enrichissent le texte.	<p>Définition : « Les détails sont pertinents, ce qui enrichit le texte. » (Spandel, 2013, p. 66)</p> <p>« Des détails assez précis sont présents et viennent enrichir les idées du texte. » (Culham, 2003, p. 40)</p> <p>« Des détails pertinents et bien choisis donnent des informations importantes qui</p>	<p>Dans une lettre rédigée à un enfant de maternelle par un lutin du père Noël, l'auteur (qui est le lutin lui-même) précise son idée principale en ajoutant des détails relatifs à la vie quotidienne du lutin qu'il incarne.</p> <p>« Je m'habille toujours en blanc, ma couleur préféré, car je peux très bien me cacher dans la neige quand on joue à Cache-Lutin. »</p>

	<p>vont au-delà de ce qui est évident et prévisible. » (Culham, 2003, p. 40)</p> <p>« Des détails bien choisis rehaussent l'idée principale et éclairent le lecteur. » (Saada et Fortin, 2010, p. 41)</p> <p>Ces détails moussent les propos du texte et enrichissent l'histoire. Comme le précisent Spandel, 2013; Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010), la présence de détails pertinents ou originaux peut enrichir l'univers du texte.</p>	<p>« De vrai petites pestes, comme dirait Ivon, le directeur de la fabrique de jouets. »</p> <p>« Nom d'un sapin décoré, j'ai oublié de te parler de Flocon, mon chien husky. [...] Il supporte très bien le froid, comme les bonhommes de neige. » (Texte : E_171216_Lutin_E14_Fa)</p> <p>Grâce aux détails mentionnés par l'auteur, l'univers du lutin du père Noël n'en est que plus passionnant, ce qui capte l'attention du lecteur.</p> <p>« Il lui tendit un crayon. Ce crayon a pourtant l'air banal, mais il est toutefois magique. » (Texte : N_1806_Tiroir2_E2)</p> <p>L'idée du crayon magique est un détail qui enrichit le texte de l'élève.</p>
<p>L'auteur fait appel à l'intertextualité.</p>	<p>Définition : Un passage du texte reflète la présence d'une référence à un autre ouvrage de littérature jeunesse (citations, référence, allusion) (Études littéraires, 2019; Tauveron et Sève, 2005, p. 445; Sorin, 2005).</p> <p>L'intertextualité a été ajoutée à la grille des six traits et a été placée dans le trait des idées parce qu'elle représente le transfert</p>	<p>Le nom du personnage Luna et la mention du cours de divination nous amènent à croire qu'il s'agit d'une référence à l'univers d'Harry Potter, dans lequel se trouve un personnage qui se prénomme Luna et dans lequel des cours de divination sont donnés aux élèves de l'école de sorcellerie.</p>

	d'une idée provenant du monde littéraire dans un texte écrit, dans ce cas-ci, dans un contexte scolaire.	« Donc, pendant mon cours de divination, Madame Luna m'a posée une question sur le futur. » (Texte : E_180425_E14_V3)
L'auteur fait appel à sa culture ou à ses connaissances sur le monde ou sur la langue.	Définition : L'auteur fait appel à des référents communs, qui appartiennent à la culture, au monde ou à la langue (Touveron et Sève, 2005, p. 274), ce qui ajoute des détails à son texte. Ce critère n'est pas présent dans la théorie existante des six traits. Toutefois, il l'était dans l'ouvrage de Touveron et Sève (2005), ainsi que dans certains textes d'élèves.	« De plus, mes joues sont toujours rouges, puisque je suis souvent gêné. » (Texte : E_171206_Lutin_E14_V1) Le fait d'avoir les joues rouges parce que la personne est gênée appartient à la culture commune d'un territoire comme le Québec.
Structure : La structure renvoie au squelette du texte (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013). Il s'agit de l'ordre dans lequel l'auteur choisit de présenter les éléments de son texte, du schéma textuel qu'il décide d'utiliser pour structurer son texte ou de la division du texte qu'il choisit de faire.		
Critère	Définition	Exemples
L'auteur joue avec la structure du texte.	Définition : Un ou des éléments de la structure ont été placés différemment que dans la structure conventionnelle (Culham, 2003). Pour être réussi, le jeu avec la structure doit garder celle-ci fluide (Culham, 2003). Ce critère issu de la grille d'évaluation de Culham (2003) a été	Annexe C.1 (Texte : N_170920_Tiroir1_E12) Dans ce texte, l'auteure utilise le poème à vers libres. Elle répète les trois premiers vers de son texte un peu plus loin dans celui-ci et arrive à faire une mise en abyme, elle écrit un texte sur une écrivaine qui est en train d'écrire ce texte. Le

	<p>conservé, car, en jouant avec la structure, l'auteur se donne le droit d'essayer de faire autrement. Il s'octroie le droit de prendre un risque en ne respectant pas la structure prescrite.</p> <p>Il peut s'agir d'une mise en abyme (comme dans l'exemple de l'annexe C.2) : « Une mise en abyme désigne l'enchâssement d'un récit dans un autre récit, d'une scène de théâtre dans une autre scène de théâtre (théâtre dans le théâtre), ou encore d'un tableau dans un tableau, etc. » (Études littéraires, 2019)</p>	<p>poème se termine par le titre, il pourrait donc être lu en boucle, la fin est en quelque sorte le début.</p>
<p>L'auteur propose une fin ouverte à son texte.</p>	<p>Définition : L'auteur laisse un espace de non-dits laissant place à l'interprétation (Sorin, 2005) pour la dernière phrase de son texte. Le lecteur peut donc imaginer une suite.</p> <p>Ce critère, qui n'est pas présent dans les six traits de l'écriture, mais qui est lié à l'écriture littéraire en fonction de sa</p>	<p>Le texte se termine par : « J'y vais, oui ou non ? » (Texte : E_1710_E14_V1), ce qui fait que la fin n'est pas décidée par l'auteur et laisse place à l'interprétation chez le lecteur.</p>

	dimension interprétative (Sorin, 2005), a été ajouté, car on en trouvait des manifestations dans certains textes d'élèves.	
L'auteur a donné un titre à son texte et celui-ci capte l'attention du lecteur.	Définition : Le titre du texte (s'il y en a un) est accrocheur et suscite l'intérêt du lecteur, il peut également être original (Culham, 2003, p. 76). Ce critère, aussi lié aux choix des mots (parce que le choix des mots du titre permet de capter l'attention du lecteur), est lié au trait de la structure par sa position dans le texte. Cette position permet ainsi de capter l'attention du lecteur et de lui donner envie de lire le texte.	<p>Les deux titres suivants ont été écrits dans deux classes différentes et portaient sur des sujets différents.</p> <p><i>Ma course-chat</i> (Texte : E_180215_E14_V3)</p> <p><i>Un rêve qui se concrétise... affreusement !!!!!!!</i> (Texte : B_180424_E13_v1)</p> <p>Les deux titres suivants ont été rédigés dans le cadre de l'écriture obligatoire d'un texte portant sur une sortie en ski faite à la Montagne Bromont :</p> <p><i>Personne ne fait le dernier pic de la Coupe du Monde.</i> (Texte : N_1802220_Ski_E12_VF)</p> <p><i>Une descente rocambolesque</i> (Texte : N_180220_Ski_E2_V1)</p> <p>Par leur originalité, les quatre titres montrés en exemple captent l'attention du lecteur et donnent de l'information sur le texte sans trop en révéler.</p>

Choix des mots : Le choix des mots fait appel aux mots que l'auteur choisit pour exprimer son message (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013). Pour reprendre les propos de Tauveron et Sève (2005, p. 274), l'auteur témoigne, par ses choix lexicaux, d'une sensibilité à la beauté des mots, ce qui est lié à l'adoption d'une posture d'auteur.

Critère	Définition	Exemples
<p>Le nom, l'adjectif ou l'adverbe choisi est riche et ajoute une couleur au texte.</p>	<p>Définition : « Le choix de mots est clair, rafraichissant et original, ce qui ajoute une couleur au texte. » (Spandel, 2013, p. 165)</p> <p>« [...] les noms et les adjectifs ou les adverbes ajoutent de la profondeur au texte. » (Culham, 2003, p. 147)</p> <p>« Les mots font naitre des images vivantes dans l'esprit du lecteur. » (Saada et Fortin, 2010, p. 42)</p>	<p>« Je suis diabolique ! » (Texte : E_1709_E14_VF)</p> <p>« Stupéfait le geni boxeur a son tour se met à lancer. » (Texte : B_171218_Conte_E3_V1)</p> <p>D'après nos observations, ces deux adjectifs, diabolique et stupéfait, qui reviennent peu dans les textes des élèves et qui sont plutôt recherchés.</p> <p>« En ce moment, au Pôle Nord, c'est la pagaille pour certains d'entre nous. » (Texte : E_171216_Lutin_E13_Fa)</p> <p><i>Pagaille</i> est un mot qui a été peu ou non utilisé par les autres élèves, selon nous, l'utilisation de ce vocable ajoute une richesse au texte.</p> <p>« Dans le tiroir de l'écrivain se trouvent de la haine, de la souffrance la tristesse. » (Texte : E_1806_Tiroir2_E13)</p>

		<p>« J'ai regardes dans le dernier tiroir et il y avait, des feuilles. Des feuilles du désespoir, des feuilles des regrais, des listes des coups cœur et pour finir, il y avait, des crayons de couleurs et des lunettes. » (Texte : E_1709_Tiroir1_E15)</p> <p>Les noms surlignés en jaune font appel à des émotions, ce qui ajoute une couleur aux textes.</p>
<p>L'auteur utilise un mot évocateur faisant appel à un des cinq sens (ouïe, toucher, gout, odorat, vue), ce qui contribue à créer une ambiance.</p>	<p>Définition : « Les mots ou les groupes de mots évocateurs aident le lecteur à voir, à entendre, à toucher, à goûter ou à sentir ce qui se passe. » (Saada et Fortin, 2010, p. 42).</p>	<p>« La pigner de porte étais rouiller les fenetre étais fracassé le silence régnait j'entendais l'eau qui coulais mais seulement par de petites gouttes. » (Texte : E_1710_Halloween_E13)</p> <p>Le nom <i>silence</i> fait appel au sens de l'ouïe.</p>
<p>L'auteur utilise un verbe puissant et évocateur.</p>	<p>Définition : « Les verbes utilisés sont forts [...] » (Spandel, 2013, p.165)</p> <p>« Des verbes vivants ajoutent de l'énergie, [...]. » (Culham, 2003, p. 147)</p>	<p>« J'avais de la misère à respirer, la poussière empreignait mes narines. » (Texte : E_1710_E13)</p> <p>« [...] à couper le souffle. » (Texte : E_180215_E14_V3)</p> <p>« La pluie continua de jaïr des nuages, puis se calme peu à peu. » (Texte : E_180425_E14_V3)</p> <p>« Cet incident lui crée un nœud dans l'estomac. La peine et la honte lui traversent le corps de la pointe de ses oreilles</p>

		<p>jusqu'au bout de ses minuscules pieds. » (Texte : N_171218_Conte_E2_VF)</p> <p>Ces verbes ou ces groupes du verbe sont évocateurs de ce que ressent le narrateur ou le personnage.</p>
<p>L'auteur utilise une locution ou une collocation dans son texte.</p>	<p>Définition de la locution (aussi nommée <i>expression figée</i>, <i>expression idiomatique</i> ou <i>phrasème</i>) : « Une locution est un ensemble de mots qui fonctionnent comme un tout, pour exprimer un sens bien précis; par exemple, prendre la poudre d'escampette, coup de foudre, envers et contre tous, déballer son sac. Le sens de ces expressions ne peut être déduit du sens des mots qui les composent : un coup de foudre n'a rien d'un coup ni de la foudre, même s'il peut être aussi fort que le premier et aussi soudain que la seconde. » (Tremblay, 2015, p. 4)</p> <p>Définition de la collocation : « [...] les collocations constituent des expressions dite semi-idiomatiques. Une collocation est ainsi formée de deux éléments : une base, soit un mot qui conserve son sens, et un collocatif, un autre mot (parfois une locution) qui accompagne le mot-base de</p>	<p>« Nom d'un sapin décoré, j'ai oublié de te parler de Flocon, mon chien husky. » (Texte : E_171216_Lutin_E14_Fa)</p> <p>Dans l'extrait ci-haut, l'auteur invente une collocation afin d'ajouter de la richesse à l'univers de son texte, qui dans ce cas-ci prend place dans le monde du Père Noël.</p> <p>« [...] enfile mon manteau à la vitesse de l'éclair [...] » (Texte : E_180215_E4_V3)</p> <p>Ici, au lieu de simplement mentionner qu'il a enfilé son manteau vite ou rapidement, l'auteur utilise une collocation, ce qui ajoute de la richesse à son texte.</p>

	<p>façon contrainte afin d'exprimer un sens particulier, en fonction de ce même mot-base. » (Tremblay, 2014, p. 74)</p> <p>Nous avons ajouté ce critère à ceux des six traits de l'écriture, car l'utilisation d'expressions dans un texte, pour nous, témoigne de l'appartenance à une culture langagière, ce qui ajoute de la richesse au texte.</p>	
<p>L'auteur place des non-dits dans son texte.</p>	<p>Définition : L'auteur intègre des non-dits dans son texte, ce qui laisse place à interprétation chez le lecteur (Sorin, 2005). Ce que l'auteur ne souhaite pas révéler au lecteur est possible grâce aux mots que celui-ci emploie. Il place des non-dits sans toutefois révéler ce que lui sait et pas le lecteur. C'est en choisissant des synonymes ou des groupes de mots synonymes, des anaphores, etc. qu'il arrive à laisser des indices dans son texte sans tout révéler au lecteur.</p> <p>Ce critère, qui n'est pas présent dans les grilles des six traits, est lié à l'écriture</p>	<p>« Mais le commentaire, le commentaire qui l'a blessé, qui l'a tué, qui l'a mis à terre [...] » « Le commentaire qui restera toujours, comme s'il s'était gravé dans sa mémoire au fil du temps L'écrivain a bien essayé de le faire disparaître à tous jamais Sans résultats le commentaire si négligent, si méchant est resté. » Annexe A.3 (Texte : N_1806_Tiroir2_E12)</p> <p>L'auteur ne mentionne pas la nature du commentaire, ce qui en fait un non-dit.</p>

	littéraire (Sorin, 2005), donc à la posture d'auteur. De plus, des élèves réussissent à en intégrer dans leurs textes, c'est pourquoi il a été nécessaire de l'ajouter à notre grille.	
L'auteur utilise une métaphore.	<p>Définition : « La métaphore consiste à rapprocher, sans mot de comparaison, deux éléments ayant quelque chose en commun, ce qui crée une image. » (Gagnon <i>et al.</i>, 2014, p. 41)</p> <p>Ce critère, qui n'est pas présent dans les grilles des six traits, est lié à la posture d'auteur (Tauveron et Sève, 2005), c'est pourquoi il a été ajouté dans cette grille-ci. Il fait d'ailleurs partie du choix des mots, car la comparaison est utilisée sans mot de comparaison et créé grâce aux mots choisis.</p>	<p>« On y voit des feuilles chiffonné, amoché, mais ces feuilles ont t'en de valeurs elles ont la valeur d'une plume magnifique. » (Texte : E_1806_Tiroir2_E13)</p> <p>Sans utiliser de mot de comparaison, l'auteur compare la valeur des feuilles à celle d'une plume magnifique. Or, pour que ce soit réussi, il faudrait avoir davantage de détails, ce n'est pas tout lecteur qui peut saisir la valeur d'une plume magnifique. En plus de ne pas savoir s'il s'agit d'une plume d'oiseau ou d'une plume pour écrire.</p> <p>« Soudain, une odeur familière me chatouille le nez. Cette odeur se nomme la liberté. » (Texte : E_180215_E14_V3)</p> <p>L'auteur, dans l'extrait ci-haut, rapproche le concept de l'odeur et de la liberté sans utiliser de mot de comparaison. Le récit prenant racine dans une escapade à l'extérieur faite par le narrateur dans la rue déserte à cause d'une tempête est bien contextualisé. Donc, le lecteur est en mesure de comprendre ce qu'est l'odeur de la liberté.</p>

<p>L'auteur utilise une comparaison.</p>	<p>Définition : « La comparaison consiste à rapprocher, à l'aide d'un mot de comparaison, deux éléments ayant quelque chose en commun, ce qui crée une image. » (Gagnon <i>et al.</i>, 2014, p. 40)</p> <p>Ce critère, qui n'est pas présent dans les grilles des six traits, a été ajouté à la grille, car comme nous l'avons mentionné dans la description des traits et des procédés littéraires nous avons extrapolé la métaphore, qui est liée à l'adoption de la posture d'auteur, aux procédés littéraires (Tauveron et Sève, 2005).</p>	<p>« J'ai des cheveux longs frisés et blancs comme la neige qui tombe le 24 décembre. » (Texte : E_171216_Lutin_E13_Fa)</p> <p>L'extrait surligné en jaune compare la couleur des cheveux à la neige qui tombe la veille de Noël en utilisant le mot de comparaison « comme ».</p>
<p>L'auteur dissémine des indices dans son texte.</p>	<p>Définition : Tout au long de son texte, l'auteur place des indices permettant au lecteur de deviner un élément du texte. Il ne s'agit pas de non-dits ou d'interprétation, car l'auteur nomme lui-même l'élément dont il s'agit, mais à un moment stratégique dans son texte (Tauveron et Sève, 2005, p. 326).</p> <p>En disséminant des indices dans son texte, l'auteur fait consciemment le choix de ses</p>	<p>Annexe C.2 (Texte : E_180215_E13_V3)</p> <p>L'auteur ne mentionne pas explicitement que son narrateur/personnage est un chat. Dans son texte, elle dissémine des indices lexicaux. En écrivant, en premier « mon maître », en deuxième « un coup de pattes », en troisième « mon museau », puis, finalement, quelqu'un lui parle en lui disant « mon petit minet ». Le lecteur est donc appelé à comprendre graduellement que le narrateur est un chat.</p>

	<p>mots pour créer un effet chez son lecteur. Comme des élèves ont été en mesure de relever un tel défi, qui révélaient de l'adoption d'une posture d'auteur (Tauveron et Sève, 2005), nous avons choisi d'ajouter ce critère à notre grille.</p>	
<p>Rythme : Le rythme, comme décrit par Culham (2003), Saada et Fortin (2010), Shea (2015) et Spandel (2013), est défini comme un élément qui suscite chez le lecteur l'envie de lire le texte à haute voix avec intonation et avec expression.</p>		
Critère	Définition	Exemples
<p>Une alternance dans la longueur ou dans la structure des phrases crée du rythme dans ce passage.</p>	<p>Définition : Spandel (2013) indique que la catégorie du rythme correspond à une alternance dans la longueur des phrases (Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015) et dans la structure des phrases.</p>	<p>« Aujourd'hui, il y a tempête de neige. Les écoles sont fermés. Pas un bruit dehors. » (Texte : E_180215_E14_V3)</p> <p>La phrase averbale « Pas un bruit dehors. » amène du rythme au texte, car elle a une structure différente des autres phrases.</p>
<p>L'auteur utilise le dialogue.</p>	<p>Définition : « S'il y a des dialogues, ils ressemblent à une vraie conversation et semblent naturels. » (Culham, 2003, p. 183)</p>	<p>« - Bon je pense que je vais te laisser j'ai plein de devoirs à faire ! [...]</p> <p>- D'accord mais avant dit moi c'est qui le beau gars que tu trouves trop mignon à l'école... plesse ! » (Texte : E_1709_E14_VF)</p>

		L'extrait du dialogue surligné en jaune ressemble à ce qu'un locuteur du français québécois pourrait dire dans une conversation, ce qui fait que le lecteur croit davantage à l'univers créé par l'auteur.
L'auteur utilise la rime dans ce passage.	<p>Définition : « La rime est la récurrence, à la fin de deux vers ou plus, d'un certain nombre de sons (il s'agit généralement de la dernière voyelle accentuée du vers et de ce qui la suite. » (Gagnon <i>et al.</i>, 2014, p. 103)</p> <p>La rime donne du rythme au texte en donnant au lecteur envie de lire ces passages à haute voix. Spandel (2013) compare le rythme d'un texte à la musique. La rime fait alors penser à la chanson. Ces jeux avec la langue (Sorin, 2005) sont liés à l'écriture littéraire et témoignent de l'adoption d'une posture d'auteur.</p>	<p>« Une maman, c'est aussi la plus belle chose qu'on peut posséder Elle passe sa vie à nous aimer Et à nous donner des milliers de baisers À chaque jour de l'année » (Texte : J_180507_Fete des meres_E9)</p> <p>Dans cette strophe, les vers finissent tous avec le son [e].</p>
L'auteur utilise une gradation.	Définition : « La gradation est une énumération dans laquelle les mots ou groupes de mots sont disposés dans un ordre de progression croissante ou décroissante. » (Gagnon <i>et al.</i> , 2014, p. 53)	« C'est long, vraiment long, extrêmement long. » (Texte : E_1709_E14_VF)

	La gradation, qui n'est pas dans les six traits, ajoute du rythme au texte.	Il y a une gradation dans cet extrait, car « long » apparaît d'abord sans modificateur, puis avec deux modificateurs qui vont en ordre croissant d'intensité.
L'auteur utilise une répétition ou une anaphore.	<p>Définition : « La répétition consiste simplement à répéter un mot ou un groupe de mots. » (Gagnon <i>et al.</i>, 2014, p. 54) Pour Spandel (2013), une utilisation convenable de la répétition permet de créer un effet stylistique dans le texte. Ce désir de créer un aspect stylistique dans le texte vient rejoindre la théorie de l'écriture littéraire telle que décrite par Sorin (2005).</p> <p>Définition : « L'anaphore est la répétition d'un mot ou d'un groupe de mots en tête de phrase, de vers, de paragraphe ou de strophe. » (Gagnon <i>et al.</i>, 2014, p. 54) Ce procédé littéraire est lié au rythme, car la répétition en début de paragraphe a cet effet. Toutefois, lorsque l'anaphore est placée en début de paragraphe, comme dans l'exemple cité à la colonne de droite, elle est également liée à la structure. L'anaphore, qui est une forme de répétition</p>	<p>« Dans le tiroir de l'écrivain, dans son tiroir secret, il s'y cachait des tonnes et des tonnes de crayons. Il y en avait de toutes les couleurs, de toutes les grosseurs et de tous les styles. » (Texte : B_170920_Tiroir1_E13)</p> <p>Il y a répétition de « de tou(te)s les » dans la dernière phrase de l'extrait.</p> <p>Dans un autre texte, chaque strophe commence par « Dans le tiroir d'un écrivain... », ce qui relève de l'anaphore. Annexe C.1 (Texte : E_1806_Tiroir2_E15)</p>

	stylistique, a un lien avec l'écriture littéraire (Sorin, 2005).	
<p>Voix – Contrairement aux autres traits, la voix est abordée par les auteurs s'intéressant à l'écriture littéraire et à la posture d'auteur (Bucheton, 2014; Tauveron et Sève, 2005). La voix, comme définie dans les six traits (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013), représente la façon que le lecteur a de reconnaître un auteur au travers de ses textes. Tauveron et Sève (2005), sans toutefois la définir, indiquent qu'adopter une posture d'auteur, c'est trouver sa propre voix.</p> <p>Nous incluons, dans le critère de la « voix », le type de narrateur. La première analyse effectuée dans le cadre de cette recherche a révélé que le type de narrateur pouvait avoir une influence sur l'adoption de la posture d'auteur ou non. Dans les grilles d'évaluation des six traits (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013), il n'y a pas de référence au type de narrateur. Tauveron et Sève (2005), Lebrun (2007) et Sorin (2005) n'y font pas référence non plus dans leurs définitions de la posture d'auteur et de l'écriture littéraire. Dans sa grille de critères d'évaluation, Bucheton (2014) place les types de narrateurs dans la voix et les nomme <i>choix énonciatifs</i>, au lieu de <i>type de narrateur</i>. Nous avons décidé d'en faire un critère pour cette grille, car notre analyse préalable nous ayant par ailleurs permis de constater que certains élèves-auteurs maîtrisaient mieux le narrateur à la première personne que le narrateur à la troisième personne et que pour d'autres c'était l'inverse, le narrateur externe était mieux maîtrisé que le narrateur personnage. C'est pourquoi nous avons choisi d'intégrer le type de narrateur à notre grille.</p>		
Critère	Définition	Exemples
L'auteur s'adresse directement au destinataire.	Définition : L'auteur s'adresse directement au destinataire dans ce passage (Culham, 2003; Shea, 2015).	« Comme un peu ton enseignante, Madame Martel, mais on n'apprend pas les maths et le français. » (Texte : E_171216_Lutin_E15_Va)

		<p>En utilisant le déterminant « ton », l'auteur s'adresse directement à son destinataire, qui est, dans ce cas-ci, un enfant de maternelle.</p>
<p>L'auteur fait preuve d'humour.</p>	<p>Définition : L'auteur fait preuve d'humour (Touveron et Sève. 2005, p. 274). Il insère une blague ou un clin d'œil, qui a pour but de faire rire le lecteur. Utiliser l'humour dans son texte, c'est créer des effets dans son texte (Lebrun, 2007). L'humour est une manifestation de la voix de l'auteur dans son texte.</p>	<p>« Coups d'on il y a d'on des portes ici. » Annexe A.5 (Texte : E_1710_E13)</p> <p>Ce texte porte sur l'Halloween. Tout au long de celui-ci, il y a une ambiance épeurante et dégoutante. Ce dialogue prend le lecteur part surprise. En plus de ressembler à ce que quelqu'un dirait dans la vie de tous les jours, l'effet de surprise peut susciter le rire chez le lecteur.</p> <p>« Rendue en haut, on a tout raté la descente du télésiège et nous sommes tout tombé en s'enfargent dedans, Maïka ses enfarger dans moi ainsi que dans Anthony et puis voilà le résultat. » (Texte : N_180220_Ski_E17_VF)</p> <p>Dans cette dernière phrase du texte, l'auteure tente d'ajouter un effet humoristique à celui-ci. Elle raconte sa première descente en télésiège lors d'une sortie de ski avec l'école. Par « voilà le résultat », elle tentait probablement de créer un effet humoristique, car tout le monde est tombé du télésiège finalement. Or, sa façon de le raconter est un peu précipitée et l'effet n'est pas réussi. Il y a tout de même une tentative et un effort faits de la part de l'auteure.</p>

<p>L'auteur utilise une forme de signature dans ses textes.</p>	<p>Définition : Au fil de ses textes, l'auteur laisse une trace lui étant propre, il peut s'agir de mots en lettres majuscules, de l'utilisation des parenthèses pour amener des précisions, d'un choix de mots qui revient souvent, etc. Il s'agit d'un trait propre à l'auteur que l'on peut observer dans plus d'un texte qu'il a écrit (Paquette, 2007).</p> <p>Ce critère a été ajouté ici, il n'est pas présent dans la théorie des six traits. Toutefois, une signature, dans un texte, rappelant certains écrivains professionnels capables de faire de même, témoigne d'une posture d'auteur ou d'une posture d'auteur en développement selon nous.</p>	<p>« DÉFAITE » (Texte : E_1709_E13_1)</p> <p>« GLOIRE !!! » (Texte : E_1710_E13)</p> <p>« OUPS !!! » (Texte : E_171216_Lutin_E13_Fb)</p> <p>E_E13 : La signature de l'élève se manifeste sous forme de mots écrits en majuscules parfois suivis de points d'exclamation.</p> <p>« L'eau délicate de la rivier qui est à quelle-que centimaitre de mes pied et je sens mon gouter merveilleux pour les papille. » (Texte : B_1709_Gale_E3_V2)</p> <p>« [...] son amie Brigitte la merveilleuse Brigitte con aime à qui on l'aïsse une partie de notre coeur. » (Texte : B_1709_Gale_E3_V2)</p> <p>« MERCI POUR CES MERVEILLEUSE ANNÉES PASSER AVEC VOUS ET LES SPÉCIALISTE. » (Texte : B_1806_Tiroir2_E3)</p> <p>« Merci mais merci pour être joueuse comme un guépard car quand on jour au ping-pong c'est merveilleux. » (Texte : B_180130_E3_V1)</p>
---	--	--

		<p>« J'écris ce texte pour souligner ma merveilleuse journée au ski de Bromont sur le mont soleil. » (Texte : B_180219_Ski_E3_V2)</p> <p>« [...] la classe de 6^e et notre classe a été merveilleuse comme à l'instant où j'ai vu un écueuil(le) quand j'étais sur le télésiège [...] » (Texte : B_180219_Ski_E3_V2)</p> <p>« Cher Einstein, Je t'écris pour te dire merci pour avoir avancé l'humanité de la science et l'humanité tout cour. » (Texte : B_180424_E3_V2)</p> <p>B_E3 : Le mot merveilleux revient souvent au fil des textes de cet élève (dans quatre textes sur les sept écrits dans l'année). Ce mot capte l'attention du lecteur, car l'auteur l'utilise pour désigner des éléments du quotidien. Cet auteur remercie également les gens dans ses textes (trois sur les sept textes écrits dans l'année).</p>
L'auteur donne son opinion.	Définition : L'auteur est engagé dans son texte (partage son opinion sur un sujet de façon explicite ou non, il prend position sur un élément de son texte. Donner son opinion, selon nous, permet d'exprimer sa voix au travers du texte.	<p>« Après une bonne heure d'attente, elle sort, téléphone en main, en train de parler. C'est donc ça qui était si long, elle au téléphone dans la toilette ! Mais drôle d'idée quand même de parler au toilette. » (Texte : E_1709_E14_VF)</p> <p>Dans cet extrait, l'auteur donne son opinion quant au fait qu'elle (sa sœur) parle au téléphone avec son amie dans les toilettes. Il trouve cela ridicule.</p>

<p>Le narrateur/L'auteur personnifie un objet ou un animal.</p>	<p>Définition : « La personnification consiste à attribuer des caractéristiques humaines à des animaux, à des objets ou à des notions abstraites. » (Gagnon <i>et al.</i>, 2014, p. 42) En se mettant dans la peau d'un animal ou d'un objet, l'auteur modifie sa voix, son ton. Il se joue de la narrativité (Sorin, 2005) dans son texte. Il s'agit de, en quelque sorte, choisir une voix différente pour raconter son histoire.</p>	<p>« Quelque seconde plus tard j'entends des pas de géant, je me retourne puis aperçois mon maître qui me suit d'un air enragé... » Voir : Annexe C.3 (Texte : E_180215_E13_V3)</p> <p>Dans ce texte, le narrateur est un chat.</p>
<p>L'auteur utilise la voix d'un narrateur externe (il).</p>	<p>Définition : « Le narrateur qui raconte l'histoire vue de l'extérieur est un narrateur externe. Il raconte l'histoire à la troisième personne. » (Gagnon <i>et al.</i>, 2014, p. 70)</p>	<p>« L'écrivain a essayé de comprendre pourquoi ce commentaire est parvenu à lui</p> <p>Il a commencé par croire que tout cela était relié à la méchanceté qui a eu auparavant » (Annexe A.3 : Texte : N_1806_Tiroir2_E12)</p> <p>Dans cet extrait, le narrateur choisi par l'auteur est à la troisième personne du singulier.</p>
<p>L'auteur utilise la voix d'un narrateur personnage (je).</p>	<p>Définition : « Le narrateur qui raconte l'histoire vue de l'intérieur est un narrateur personnage. [...] il parle à la première</p>	<p>« Pour moi Rouge c'est notre cœur mais quand tu rabaisse quelqu'un le rouge de son cœur s'efface et quand il n'a plus de couleur cette personne devient désormais déprimé. » (Texte : E_180425_E15_V1-2)</p>

	personne quand il se désigne. » (Gagnon <i>et al.</i> , 2014, p. 70)	Dans cet extrait, le narrateur choisi par l'auteur est à la première personne du singulier.
<p>Conventions linguistiques : Les conventions linguistiques concernent le respect de la norme (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010, Shea, 2015; Spandel, 2013). Toutefois, pour cette grille, nous nous ne concentrerons pas sur la norme, mais sur les façons de jouer avec les normes pour créer un effet dans le texte (Culham, 2003), pour soutenir le message du texte et la voix de l'auteur (Spandel, 2013) ou la façon dont les normes, qui ne sont pas respectées, peuvent nuire à la compréhension du lecteur. Tous les critères présents dans cette grille ne font pas partie des six traits de l'écriture (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010, Shea, 2015; Spandel, 2013).</p>		
Critère	Définition	Exemples
Une erreur grammaticale ou lexicale nuit à la compréhension du lecteur.	<p>Giasson (2011) explique que le lecteur peut vivre des pertes de compréhension lors de sa lecture. Giasson (2011) mentionne que le lexique (vocabulaire) est un élément pouvant mener à l'incompréhension du lecteur.</p> <p>Dans leurs textes, les élèves commettent parfois des erreurs qui amènent cette même perte de compréhension chez le lecteur. Le lecteur doit donc utiliser des stratégies de récupération de sens, comme relire, continuer à lire, puis revenir en arrière, etc. (Giasson, 2011, p. 270) Pour des textes de scripteurs en apprentissage et un lecteur</p>	<p>« Au début, je ne savais pas comment faire pour monter sur le télésiège mais elle m'a toute appris comment faire. La première montée était un peu dure pour moi car j'ai une petite peur des auteurs. » (Texte : N_180220_Ski_E17_VF)</p> <p>Dans cet extrait, grâce au contexte, le lecteur comprend que l'auteur voulait écrire « hauteurs », car elle est dans un télésiège. Toutefois, comme elle a écrit « auteurs », la lecture du lecteur expert est ralentie par le fait qu'il doit se fier au contexte et relire la phrase pour comprendre qu'elle n'a pas peur des auteurs, qui sont écrivains.</p>

	<p>confirmé, les raisons des pertes de compréhension peuvent différer. Pour ce qui est du lexique, par exemple, il serait peu probable qu'un élève emploie un mot qui n'est pas connu du lecteur expert (enseignant ou, dans ce cas-ci, chercheuse). Toutefois, l'élève pourrait avoir mal orthographié un mot ou l'avoir utilisé dans le mauvais contexte menant à une perte de sens chez le lecteur. Selon nous, ces pertes de sens peuvent nuire à la compréhension du lecteur et empêcher de déterminer si l'élève a adopté une posture d'auteur ou non.</p>	
<p>L'auteur met l'accent sur un mot en le mettant en lettres majuscules.</p>	<p>Définition : L'auteur se sert des « signes graphiques » pour créer du style dans son texte. Il ne s'agit pas d'un jeu de langue (Sorin, 2005), mais un jeu avec les signes de la langue. Dans son texte, l'élève met l'accent sur un mot en l'écrivant en lettres majuscules afin de créer un effet, de soutenir son message ou d'exprimer sa voix.</p>	<p>« Des crayons polis, abimés avec le temps et surtout, un cahier avec écrit dessus le mot qui aime, le mot magique, le mot qui a donné un sens à sa vie. Le mot en question est sa source contienuel d'idée. Bien sur, il est écrit en lettre majuscule AUTEUR.. » (Texte : E_1806_Tiroir2_E14)</p> <p>Pour accentuer le mot <i>auteur</i>, l'élève le place en lettres majuscules, ce qui contribue à créer l'effet souhaité.</p>

<p>L'auteur utilise la ponctuation afin d'ajouter de l'effet dans son texte.</p>	<p>Définition : L'auteur se sert des « signes graphiques » pour créer du style dans son texte. Il ne s'agit pas d'un jeu de langue (Sorin, 2005), mais un jeu avec les signes de la langue. Il place plusieurs points d'exclamation ou d'interrogation afin de créer un effet, de soutenir son message ou d'exprimer sa voix.</p>	<p>« Non !! » (Texte : E_1710_E13)</p> <p>Dans cet extrait, l'auteur utilise deux points d'exclamation pour accentuer l'émotion dans son dialogue.</p>
--	---	--

ANNEXE E

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DE L'OUTIL D'ANALYSE ENVOYÉ AUX EXPERTS

BIBLIOGRAPHIE

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, (38), 7-41.

Chanfrault-Duchet, M.-F. (2001). Le journal intime : un matériau pour accéder à l'élève-sujet. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (23), 55-74.

Chartrand, S.-G. *et al.* (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal : Chenelière éducation.

Chartrand, S-G, Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.

Culham, R. (2003). *6 + 1 Traits of Writing: The Complete Guide Grades 3 and Up*. Jefferson City: Scholastic Professional Books.

Diederich, P. B. (1974). *Measuring Growth in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English

Druide informatique Inc. (2018). *Antidote* (version 10). [Logiciel]. Montréal : Druides.

Eco, E. (1979). *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Le livre de poche : Paris.

Études littéraires. (2019). *L'intertextualité*. [En ligne]. Récupéré de

Études littéraires. (2019). *La mise en abyme*. [En ligne]. Récupéré de <https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/mise-en-abyme.php>

Gagnon, A., Perreault, C. et Maisonneuve, H. (2014). *Guide des procédés d'écriture (2^e éd.)*. Montréal : ERPI Français.

Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Griffith, R. R. (2010). Students Learn to Read Like Writers: A Framework for Teachers of Writing. *Reading Horizons*, 50(1), p. 49-66.

Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.

Pilote, C. (2000). *Guide des procédés d'écriture et des genres littéraires*. Laval : Éditions Études Vivantes.

Québec. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf

Saada, J. et Fortin, A. (2010). *Écrire avec plaisir, un trait à la fois*. Montréal: Chenelière Éducation.

Shea, M. (2015). Differentiating writing instruction: meeting the diverse needs of authors in a classroom. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 6(2), 80-118.

Spandel, V. (2013). *Creating Writers: 6 Traits, Process, Workshop, and Literature (Sixth Ed.)* [Format Kindle]. Upper Saddle River : Pearson.

Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche de l'éducation*, 8(1), 65-78.

Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire* [Format Kindle]. Paris : Hatier.

Tremblay, O. (2014). Les collocations : des mots qui font la paire. *Québec français*, (171), 74-76.

Tremblay, O. (2015). L'analyse de corpus pour l'étude du lexique en classe de français. *Correspondance*, 21(1), 1-6.

ANNEXE F

ANNEXES DE L'OUTIL D'ANALYSE

Annexe A.1 : Texte : E_180425_E15_V1-2

Rouge!!!

Le 22 Mars 2018 ont n'a lu un livre qui s'intitule Rouge. Parfois Paul qui est un personnage de l'histoire est très méchant avec ^{les} autres. ~~avec les autres.~~

Quand on a lu se livre j'ai remarqué les autres. ^{autour de moi} Donc voici trois points pour dire pour moi rouge ça veut dire quoi. ^{il avait}

^{Quand} une personne a dit à Paul :

-A tu un problème Paul?

^{J'ai remarqué} Et que je ~~je~~ déjà dit à quelqu'un mais ^{que} ~~quand~~ c'était juste pour ~~protéger~~ mon amie. ^{l'avais}

-Pour moi Rouge c'est notre cœur mais quand tu rabaisse quelqu'un le rouge de son cœur s'efface et quand il n'a plus de couleur cette personne devient désormais déprimer.

-Je me rends compte que quand tu as un mauvais commentaire tu devrais le garder pour toi. Parce qu'à tous les gens à qui tu les as dits vont se retourner contre toi.

Annexe A.2

Texte : E_171216_E15_VF



(B)

Pôle Nord, 16 décembre 2017

Chère Calliopée,

Je t'informe que tous les petits lutins travaillent le plus possible et qu'ils sont tous à leur poste tout comme moi. Le Père Noël se repose beaucoup pour être en forme puisqu'il distribue tous les cadeaux pendant la nuit de Noël. La Mère Noël prépare des petits biscuits pour le Père Noël.

Ha! J'oubliais! Je m'appelle Boubou. Je suis maladroite, sérieuse et brillante. Mes cheveux sont bruns, mes yeux bleus et sur mes petites joues, j'ai des taches de rousseur. Mon chapeau est rouge avec un petit pompon blanc. Mon pull est rouge avec du poil blanc, j'ai aussi des collants blancs, une jupe verte, des souliers rouge et vert avec un pompon blanc sur le bout.



Moi, je maquille des lutines comme Harmonnie. C'est mon occupation, mais mon vrai métier est de décorer le royaume de Père Noël. D'ailleurs, je décore le plus grand sapin du pôle Nord. Je me rappelle l'année dernière quand j'étais en train de placer l'étoile et que je suis tombée sur le sapin. Heureusement, le Père Noël ne m'a pas chicané étant donné qu'il sait que je suis maladroite.

Je vous souhaite un joyeux Noël à toi, à William-Enzo et à Mickaël. De plus, j'espère que tu auras le lave-vaisselle que tu veux depuis si longtemps.

Boubou

Annexe A.3

Texte : N_1806_Tiroir2_E12

Dans le tiroir de l'écrivain

Dans le tiroir de l'écrivain il y a des mots et des phrases

Des points et des virgules

Des guillemets et des parenthèses

Des idées farfelues et des idées intelligentes

Mais surtout beaucoup de commentaire

Des commentaires négligents et des commentaires positifs qui ne change rien à sa vie

Des commentaires en rapport avec ses livres ou même en rapports avec sa vie privé

Mais le commentaire, le commentaire qui l'a blessé, qui l'a tué, qui l'a mis à terre

Le commentaire qui restera toujours, comme s'il s'était gravé dans sa mémoire au fil du temps

L'écrivain a bien essayé de le faire disparaître à tous jamais

Sans résultats le commentaire si négligent, si méchant est resté

L'écrivain a essayé de comprendre pourquoi ce commentaire est parvenu à lui

Il a commencé par croire que tout cela était relié à la méchanceté qui a eu auparavant

Ensuite, il a cru que cette petite fille n'a pas fait cela de volonté mais plutôt de peur

De peur de lui

Ou peut-être c'était volontiers

Mais bon pourquoi se poser tant de question qui n'ont pas de réponse

Pourquoi l'écrivain ne retournerait pas se coucher

Après tout il est presque minuit

Et ce commentaire pourquoi ne pas l'effacer pour de bon

En se couchant et en pensant a autre chose peut-être partira-t-il, maintenant

En tout cas, nous verrons ça demain.

En attendant, dormons et passons une bonne nuit en pensant aux autres commentaires positifs qui eux sont agréables à entendre

Annexe A.4

Texte : E_1709_E13_1

0 Pourquoi on ne répond pas a mes questions [?] cette chose [?]
~~qui~~ me torture au plus haut point quand je pose une
 question et que personne ne me répond ou bien tout le
 00 mond me dit: ^{tu es} tes don bien curieuse. Il y a mon grand [?]
 0A -père qui me dit: ^{Ce n'est} ses pas de tes affaire. [?] Quand le
 0 téléphone sonne, ses la course contre la montre pour
 aller répondre, mais il y a ma mère qui me dit: ses pour
 0V0V moi, [?] puis, quand elle racroche, je lui dit ^{demande} toujours s'étai [?]
 0V qui ou encore ^{qu'est-ce qu'il} qu'es qui voulait. J'ai le don de fatiguer [?] ma
 famille avec mes millions de questions. Ma mère dit que
 0 être curieuse, ses mon plus grand défaut et ma plus
 6 grande qualité, car sa veut simplement dire que je veux paragraphe
 A0 apprendre de nouvelle chose. / Cher moi, il y a beaucoup
 A de personne. On est sept, alors tout le monde sort et ^{etc. M*}
 0000V père s'en va comme a l'habitude, je lui demande: ou tu va [?]
 0A0 et je connais déjà la réponse. mais une jour, cela va peut-
 0 être changer ^{Voilà} un jour... la réponse tent attenduf: à Rome, [?]
 ✓ chier de la gomme ^{il} youpi DÉFAITE / laisser moi vous [?]
 000 raconter une histoire bien drôle. On étai a la cabane a [?]
 0 sucre avec Charlie et le reste de ma famille. Il y avait [?]

V deux serveuses qui se chicanais et moi et Charlie, on
 VO 00 essayais de décoder se qu'il disait, cependant, sa a été P
 AAA un échec totale. J'ai parler trop fort et les serveuse se P
 VO retourner. Oups... (il) m'avais entendu. Je suis devenue P
 O tout rouge, je suis sortie de la salle avec Charlie et un peut
 AA plus loins j'ai éclater de rire
 286 mots XXXXXXXXXX

Annexe A.5 – Texte : E_1710_E13

Comme tout les 31 octobre ses l'halloween, pour moi s'était une journée
 bien normale dans l'année. J'allais maesoir près de la et je donnerais des
 bonbons. Je suis retourner dans ma chambre après avoir déjeuner. J'ai
 entendu un petite bruit sourd et quelque seconde après j'ai réaliser que
 s'était la sonnerie de mon téléphone. S'était mon ami alexia qui ma
 demander si je voulais aller passer l'halloween avec elle et mes amis. Je
 suis sortie de mon bazarard dingue des records guinness, pour moi sortire de
 ma chambre étais une tâche épique. J'ai été voir ma mère d'un air très
 sérieuse. Je peut aller passer l'Haloween avec Alexia??? Elle ma répondu
 oui j'ai dit a mon ami que je pouvais et de suite on ses dit à tento. Je
 retournais vers ma chambre alors que ma mère ma dit: "Comment va tu te
 déguiser." Mon visage avais l'aire de vouloir dire très clairement je sais
 pas. J'ai pris es jambes à mon coups pour aller au magasin, alors ma mère
 a fait de même. Au magasin il n'avait rien d'intéressant. Encore cette
 année je serais obliger de me déguiser en princesse DÉSÉPOIRE.

Le soire même je suis arriver sans déguisement et par chance personne
 n'était déguiser GLOIRE!!! On étais près d'un cimetièrè j'avais peur mes
 amis et moi nous nous sommes avancer. Plus loins il y a avais une maison
 qui ma intrigée et qui me fichais la trouille. Le decore étais défraichie et
 même délabrer sa ne me rassurait pas trop. La poigner de porte étais
 rouiller les fenetre étais fracasser le silence régnait j'entendais l'eau du
 robinet couler mais seulement par de petite goutte. Je n'osais pas ouvrir la
 porte par peur q'un monstre me saute au visage. Alors ses mon ami alex
 qui la ouvert. J'ai traverser le cadrage de porte qui étais remplie de toiles

d'araignée) La porte d'entrée grainsais parceque il y avait des coups de vent Alex et moi somme aller dans une pièce plus loin. La porte a claqué et la peur ma envaie. nous nous sommes cachés derrière un bureaux, ^{regarde} mois: Les lumières de la chambre se sont mi a clignoter. J'ai regarder autour de moi, j'ai vue un cadre, je me suis approcher et j'ai vue une photo de famille. Je me suis senti mélancolique. J'ai verser une larme alex est venue près de moi et ma caresser le dos il ma dit: se n'est pas le temps de perde espoir. Alex a essayer d'ouvrir la porte avec ^{sa main gauche} espoire elle s'est ouverte. J'ai poussé un soupir de soulagement. Je voulais absolument rentrer cher moi mais mes amis m'on retenues. Ont est descendue la cave. Il y avait du sang, des hache, des marteaux. J'ai bien vue dans les yeux de mes amis la freyeure qui régnais. J'avais de la misère à respirer la poussière eimpraignais mes narines. Tout se qui m'entourais me fesais penser que ici se serais peut être ma dernière nuit. Plus loins il y avait une autre porte. J'ai dit a voix aute: Coups d'on il y a d'on des portes ici.

Tout le monde ses mis a rire pour une fois ses moi qui a détemdue l'hatmosphère. Personne ne trouvais Alexia. J'ai entendue un cri perçant, de suite j'ai reconue la voix d'Alexia. Depuis le temps qu'on se connais.

Ses ma meilleur amie j'ai vue ma ^{proposer} du sang et j'ai compris que ^{il y avait quelqu'un} Alexia ^{course} était j'ai fendue en larme mon coeur à fendue en deux j'ai jusqua elle le coeur

me débattais nou avons appeler la police la peur de le perdre je croit que ses sa qui ma mi dans tout mes éter

deux ans plus tard encore la je ne me suis pas remi de la mort d'Alexia même si j'ai de mauvais souvenir ^{de cette soirée} je garde ma meilleur amim dans mon coeur et dans ma tête

dans la vie il faut tournée la page

de mort

de cette jeune fille

Annexe A.6

Texte : B_171218_Conte_E3_V1

Version 1 Classe de [REDACTED]

L'HISTOIRE DE LA PENTERRE5^e année
18 décembre
2017.

- On raconte qu'un génie boxeur attaque New-York city à tous les hivers au centre-ville - Vite au centre-ville! Dit la panthère noir - Allons-y dit Iron-man.

- Rendus sur les lieux le génie ne voit pas les
- héros. Les justiciers ne veulent pas déclencher le
- combat Iron-man va d'un coter et la panthère de
- l'autre. 103 mot

- - Les deux hommes commencent à lancer des boules
- de neige sur l'autre homme. Stupéfait le génie à
- son tour commence à lancer.
- Alors il ne se souvient plus ce pourquoi il était
- fâché.
- - Alors le génie est devenu un des nouveau héros de
- la ligue des justiciers 103

Annexe A.7

Texte : E_1709_E14_VF

NE PAS DÉRANGER !

Aujourd'hui, comme tous les matins de fin de semaine, je lis 15 à 20 minutes avant de me lever de mon lit pour aller en haut car ma chambre est dans le sous-sol. Alors, je commence à lire... mais au moment ^{*} ~~que~~ ^{ou} je finis le chapitre 4 de mon livre, mon petit frère entre dans ma chambre, sans cogner [♥] ou me prévenir !

A -Grouille frerot ! dit le petit frère tout éner[♥]ver

VO -Pourquoi je devrais me grouiller ? dit-[♥]je pour mieux comprendre la situation . P

-Parce que maman dit que tu n'as pas fait tes tâches ménagères !

-M'en fous des tâches !

V -Je vais le dire à maman ! dit-il avant de courir dans les marches qui mèn[♥]e à l'étage

V Bon... Bye ! Je repren[♥]d mon livre, et recommence à lire... mais voilà que ma mère se trouve là, juste à côté de ma porte. Aie,aie,aie ! Ça sent la colère !

-SAMUEL ! TU FAIS TES TÂCHES UN POINT C'EST TOUT ■■■

-OK... OK...

- A * Alors pas le choix des ^{de les} faïes. Je me lève, difficilement, et monte à l'étage supérieure. Mon petit frère écoute (encors) pyjamasque, une émission pour petit, vraiment pas originale, selon mes goûts personnelles. Je me dirige vers la cuisine, prend un grand verre de jus d'orange et prend des produits pour laver les 2 salles de bains.
- O Mais au moment où j'ouvre la porte de la salle, je vois ma soeur, assise sur la toilette. Je me retourne juste à temps pour ne pas en voir d'avantage. Alors j'attends sur le divan du salon principale. C'est long, vraiment long, extrêmement long... Après une bonne heure d'attente, elle sort, téléphone en main, en train de parler. C'est donc ça qui était si long, elle parlait au téléphone dans la toilette!
- A Mais drôle d'idée quand même de parler au toilette. Je vais l'étrangler pour m'avoir fait attendre ! Mais je choisis plutôt de prendre le téléphone sans fil dans le salon pour pouvoir entendre leur conversation ! Je suis diabolique !
- V
- O -Bon je pence que je vais te laisser j'ai plein de devoirs à faire ! dit une voix que je reconnais tout de suite, qui est la voix de la meilleur ami de ma soeur. Et elle s'appelle Béatrice. //

fin de
correction
363 mots

-D'accord mais avant dit moi c'est qui le beau gars que tu trouves trop mignon à l'école... (plesse!) ^{Please!} v- anglicisme

-Ok... Ok... C'est Félix le genre de meilleur ami de ton frère...

-Quoi !!! dit-je sans m'en rendre compte

-SAMUEL TU NOUS ESSPIONNE !!! dit ma soeur, vraiment fâcher !

-Samuel... s'il vous plait de ne le dis pas à Félix...

-Bien sûr que je vais lui dire ! Dit-je avec un air de dégoût !

Mais entre nous c'est une blague !

441 mots

Annexe A.8

Texte : E_180425_E14_V3 (Charles est un nom fictif)

CHARLES (ALIAS LE MAÎTRE DES EAUX)

ÉCRIRE UN TITRE : UNE JOURNÉE PLUVIEUSE...

DATE : 2 SEPTEMBRE

Salut,

Aujourd'hui, à l'école, il s'est passé quelque chose d'extraordinaire et troublant, je te met en contexte ; Dans la ville de Fantaisieland, tout le monde à un Landi, qui est un pouvoir surnaturel. Jusqu'à aujourd'hui, je n'avais jamais su quel don m'était destiné. Mes parents me disait sans cesse qui finirait par arriver, et ils avaient raison !

Comme je vous l'ai dit plus haut, j'habite dans une ville magique. Partout autour de moi, les marchand utilise très souvent la magie pour tout. Aussi, je vais à une école spéciale pour apprendre le monde féérique. Donc, pendant mon cours de divination, Madame Luna m'a posé une question sur le futur. Moi qui n'écoute jamais le professeur, je suis devenu rouge et gêné, car je ne connaissait pas la fameuse question. C'est à ce moment que dehors, une pluie commença a dégringolé 1er point. Madame Luna ne porta aucune attention à cette pluie et me reposa la question. Je suis devenu encors plus rouge et stressé. Déjà, je trouvais qu'il se passait des choses bizarres. C'est alors que toute l'école se mit à trembler sous mes pieds. 2ième point. Note à moi même: Il y avait vraiment quelque chose.

Puis, l'alarme d'inondation sonna, et en une fraction de seconde, tous le monde fut dehors, tremper jusqu'aux os. Les enfants hurlaient, les grands se parlaient, tout le monde sauf moi. Plusieurs personnes utilisa leur Landi pour se protéger de la pluie, mais les autres qui n'en avait pas (comme moi) continua à se faire mouiller dessus.

Le directeur nous renvoya chez nous en appelant nos parent respectif. Je sais que ça à l'air normal de retourner chez nous, mais moi, je sentais qu'il y avait quelle que chose près de moi. Un animal, un élève, un professeur? Surement, mais où.

Le directeur m'a donc conduit chez moi à pied, car mes parents n'avait pas pu venir me chercher ce jour là. La pluie continuait de jaïr des nuages, et se calma peu à peu. Ce jour là en rentrant de l'école je me suis assis et je t'ai raconté mes aventures. En récapitulatant, tous ces événements se sont passés avec moi.

La pluie, l'inondation... Et si c'était mon Landi... Le maître des eaux... Ça reste à confirmer...

MERCI D'AVOIR ÉCOUTER ET À LA PROCHAINE,

Charles

ÉCRIRE UN TITRE : LE MANÈGE CONTINUE

DATE : 3 SEPTEMBRE

Coucou !

Comme d'habitude, à l'école, je me suis fait pousser par le brute de l'école, Jean. J'ai l'air de me plaindre, mais je n'en peu plus de ses insultes et de ses paroles méchante.

Je n'ai jamais discuté de ce problème à mes parents, je ne veux pas les voir triste. Donc, chaque jours de ma 4e année, on me lance des insultes de tous genre :

- *Tu ressemble à une fille, tapette !*
- *Face de rat*
- *Gros lâche !*

*Je n'ai pas encors parler de mon sois disant **PROBLÈME** Voila, je ne possède pas beaucoup d'ami garçon. Les filles sont drôle, même que parfois, je ris tellement que j'en*

n'ai mal au ventre Ha Ha Ha ! Mes amies sont là pour moi et à l'inverse. Mes meilleurs seront pour toujours Laurence et Marilou. Sinon, Florence et Sabrina ne sont pas mal non plus. Tu ne les connais pas, mais je t'assure qu'elles sont très gentille.

Tout cela pour dire que j'ai passé une très mauvaise journée (comme d'habitude, alors je m'habitue). Bon j'en ai assez, je vais en parler à mon professeur demain. La chose qui me pousse à ne pas le dire c'est que j'ai peur... Peur que Jean me niaise encore plus... En plus, ces amis sont toujours là avec lui.

Merci d'être là et à tous les autres, l'intimidation, ça ne sert à rien, juste des ennuis.

MERCI D'AVOIR ÉCOUTER ET À LA PROCHAINE,

Charles

Annexe A.9

Texte : B_1806_Tiroir2_E3

2018
 Dans le tiroir de l'écrivain Olivier .M il a,

Des procéder d'auteur : des mots riche, des faits, des anecdotes, le
 cis t'aime D (débrouille) etc.

Il a des écrits de 1^{er}, 2^e, 3^e, 4^e et de 5^e. Mais il a toujours des
 stratégies derrière le succès alors nous ne serions rien si nous
 n'aurions pas écouté nos professeur qui nous ont aidé durant tous
 ces année de dur laboure alors merci : Marie-Josée, Isabel, Marie-
 France et Brigitte pour votre travaille acharner et votre
 persévérance.

Une dernière chose les années passer avec vous son inoubliable
 mais triste que nous devions ce séparer chaque année de ma vie
 d'élève et d'adulte élever par vous, mes parent etc.

Mais la chose la plus chaude de son tiroir est son amour
 contemplé de 1000 et une personne que ce soit des amis proche
 inconnus il prend soin de tous les gens sur terre même si il ait
 mauvais de l'extérieur mais bon de l'intérieur.

MERCI POUR CES MERVEILLEUSE ANNÉES PASSER
 AVEC VOUS ET LES SPECIALISTE.

Annexe C.1

Texte : N_170920_Tiroir1_E12

*D*ans le tiroir de l'écrivaine, dans le tiroir secret,

Il y a des mots et des phrases,

Des adjectifs et des verbes,

Des adverbes et des déterminants

Mais, où se trouvent ses idées

Ses merveilleuses idées

Ses idées intelligentes et réfléchies

Ses créations de texte

Ses idées de phrase et de mots

Alors un beau soir l'écrivaine sortie un crayon un efface et une feuille

Elle alla alors chercher ses mots et ses phrases,

Ses adjectifs et ses verbes,

Ses adverbes et ses déterminants

Elle fouilla encore un peu pour voir si elle n'avait pas oublier de mots ou de phrase...

Elle retrouva alors ses merveilleuses idées

Ses idées intelligentes et réfléchies

Elle se mit alors à écrire un beau texte qui se nomme

*D*ans le tiroir secret de l'écrivaine.

Annexe C.2 – Texte : E_180215_E13_V3

Ce matin je n'étais plus allongé sur le canapé aujourd'hui ce serait ma journée de plus, qui le remarquera même si je déciderais de partir qu'elle différence ici je suis comme une vraie mascotte seulement pour faire la publicité.

La porte est entrouverte je me précipite puis passe entre les jambes de mon maître la voie est libre enfin je pourrais sortir de cette prison.

Quelque seconde plus tard j'entends des pas de géant, je me retourne puis aperçois mon maître qui me suit d'un air enragé..

Bon enfin il me remarque jamais je retournerais dans cette enfer. D'un coup de patte empressé je me suis dirigé vers une sortie. La porte de l'immeuble est ouverte c'est clairement mon jour de chance.

Dehors il neige, une petite brise qui me frôle le museau j'aperçois ensuite un certain homme à la veste rouge de suite je reconnais l'athlète qui passais toujours devant chez moi je remarque que son regard s'arrête moi. Je suis complètement abasourdi par la situation mon cœur bat à

chamde, est-ce que son regard s'est posé sur moi! Pas à pas il s'approche de moi alors, je décide donc de fait de même. Sa taille est imposante, ses grande main je pose sur mon doux pelage. Il me colle contre sa poitrine je sans son coeur battre jamais un t elle reconforte ma envahi. Il me dit

-Salut petit minet que fait tu ici seule dans la rue tu ne mérite pas d'être abandonner ici ?

Par Contre ce qu'il ne sait pas c'est que c'est moi qui est partit de chez moi peut t'ai-je fait un nouvelle amie, ou bien un réelle partenaire de vie aujourd' hui la chance me sourit.

L'homme me regarda longuement, son regard était vide. Je savais qu'il voyait mon desespoire dans mes petit yeux vert il réfléchit longuement puis il se retourna. Moi qui suis toujours dans ses bras le coeur chaud et rempli d'espoir. L'homme change de côté pour poursuivre notre trajet. Le monde des humains est si beau l'air est si bonne. J'avais définitivement besoin de changement. Quelque maître plus loin nous arrivons devant une grande bâtisse rouge. Le coureur et moi entrons dans cette immeuble qui me semble très attrayante... Après quelque pas nous sommes arriver devant une

grande porte, il ouvre la porte en étant tout excité
il me dépose par terre puis une femme lui répond

- Qui est ce beau petit chaton tout adorable

il répondit

- j'ai trouver ce petit chat à la rue il me
semblait très triste, je ne pouvais m'empêcher
de le laisser la

du coin de l'oeil puis j'ai vue un autre de mon espèce
je me tourne il est enrobée d'un grand pelage long
qui m'a l'air tellement confortable d'un voix toute
enjoué je lui dit

-salut!

-bonjour

-es-ce-que ça fait longtemps que tu es ici

- Oui depuis ma naissance....

- comment tu t'appelles?

- Pacha toi

- Caramel

je n'arrêtais pas de lui poser des questions
mais personne ne nous remarquais

l'homme qui m'avait apporter ici parlais avec une
certaine femme prénommée Alice et l'homme Charl.
Ils parlaient de moi qu'il voulait me garder tout de
suite je me suis sentie aimer.

Quelque jour plus tard....

Encore aujourd'hui je suis cher Carl et Alicia je me suis tout de suite senti chez moi

Mon ami Pacha le chat nous passons des journées entières a joué ensemble on dormait toujours au pied de alicia et charl et son pelage était définitivement doux il était un vrai ami c'était le début d'une nouvelle vie

Annexe C.3 – Texte : E_1806_Tiroir2_E15

Dans le tiroire d'un écrivain


① Dans le tiroire d'un écrivain,
il y a une pile de roman, il a
de l'inspiration, un crayon bien
éguiser.

Dans le tiroire d'un écrivain,
il se trouve un lorgnon pour
bien voir les phautes
d'ortographes.

Dans le tiroire d'un écrivain,
il va des mines de recharge
et une pile d'idée.

Dans le tiroire d'un écrivain,
on y trouve une personne
avec un bon cœur, on y
voir du bonheur et de la
bonté.

Dans le tiroire d'un écrivain
il a des livres de d'autre



écrivain.

Dans le tiroir d'un écrivain,

il se cache des feuilles

ligner, un taille crayon et

deux efface.

②



ANNEXE G

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION REMPLI PAR EXPERT 1

Questionnaire d'évaluation

Pour chacune des questions, veuillez, s'il vous plaît, cocher la case qui correspond le mieux à votre point de vue et justifier votre réponse au besoin.

4. QUESTIONS SPÉCIFIQUES

Pour chacune des catégories, veuillez indiquer votre degré d'accord avec les différents énoncés, en cochant l'une des options suivantes : *Parfaitement d'accord ; D'accord ; Plus ou moins en accord ; Pas du tout d'accord.*

1.1. Genre de texte

a) La définition des critères dans la catégorie « Genre de texte » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Je comprends que la liste des genres provient des textes effectivement produits par les élèves de l'étude (ceci méritera d'être bien signalé dans la présentation de l'outil). Ce qui est intéressant, dans le fait de retenir les genres au sein de l'outil, c'est la possibilité de voir dans quelle mesure l'adoption d'une posture d'auteur varie selon le genre de texte. Un autre intérêt pourrait ainsi être de qualifier le type de posture impliquée par chacun des genres, certains genres supposant une posture d'énonciateur plus impliquée ou plus marquée que d'autres. Le corpus permettrait-il d'établir des tendances à ce niveau ?

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord **Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires :

La désignation des genres ne pose pas problème. La définition proposée dans la colonne « description » semble parfois partielle (ex : le résumé se réduit à la présentation d'une œuvre littéraire => il faudrait préciser si cette présentation est orale ou écrite, à quels aspects de l'œuvre elle est consacrée... ou indiquer dans la colonne « critère » quelque chose comme « résumé d'une œuvre littéraire »). Suggestion : peut-être qu'une liste de quelques caractéristiques propres aux genres seraient plus fonctionnelle qu'une définition ? À réfléchir...

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Sur la question des genres, les travaux de Karl Canvat pourraient également être consultés et convoqués.

d) Les exemples tirés des textes d'élèves illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Oui, les productions reprises dans les annexes sont éclairantes.

1.2. Cohérence textuelle

a) La définition des critères dans la catégorie « Cohérence textuelle » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord **Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires :

Comme le rôle de la grille est d'aider à déterminer s'il y a ou non adoption d'une posture d'auteur, je trouve un peu étrange d'y trouver des critères dont la formulation est négative, visant en quelque sorte à exclure les textes qui ne seraient pas suffisamment compréhensibles pour pouvoir déterminer l'adoption ou non d'une posture d'auteur. La formule « Il y a un problème au niveau de... » laisse en outre penser que dès qu'un problème se pose, la cohérence textuelle est mise à mal. Or il me semble que c'est surtout une question de degré plus ou moins élevé d'incohérence, lié à la fréquence ou à l'importance du problème constaté au sein de chaque texte d'élève.

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Oui, les définitions données sont très claires.

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Oui

d) Les exemples tirés des textes d'élèves illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Oui

1.3. Six traits de l'écriture

1.3.1. Idées

a) La définition des critères dans la catégorie « Idées » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

On pourrait ajouter quelque chose en relation avec la justesse ou l'exactitude des contenus exposés dans le texte. Idem pour la profondeur des contenus : les idées convoquées sont-elles globalement assez riches pour couvrir le sujet traité ou évoqué dans le texte ? Ces aspects me semblent couverts sous le critère « détails », mais il me semble qu'au-delà de détails, c'est surtout d'informations qu'il s'agit.

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

e) L'insertion des critères « procédé littéraire » et « intertextualité » dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Oui, cela me semble pouvoir fonctionner. Il s'agit le plus souvent d'un lien sémantique avec une ou plusieurs autre.s œuvre.s. Cela dit, l'intertextualité pourrait porter également sur des questions de style, de langue...(on pourrait donc la reprendre dans les deux catégories).

1.3.2. Structure

a) La définition des critères dans la catégorie « Structure » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Oui. Ce qui m'apparaît dans cette rubrique, mais concerne certainement aussi les autres rubriques, c'est l'intérêt d'interroger l'ordre de présentation des critères : cela pourrait valoir la peine de commencer par ceux qui paraissent incontournables et de poursuivre par ceux qui pourraient n'apparaître que dans quelques productions de plus haut vol ? Qu'en penses-tu ? Ici, par exemple, je mettrais le titre en première position, poursuivrais par les questions de structure et terminerais par le fait d'opter pour une fin ouverte. Pour la structure, on pourrait opter pour un dédoublement du critère : une structure globalement cohérente, d'une part ; des jeux sur la structure conventionnelle, d'autre part.

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Cf. ci-dessus

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants ?

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

1.3.3. Choix des mots

a) La définition des critères dans la catégorie « Choix des mots » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Pour montrer qu'il s'agit surtout de juger des effets relatifs au choix des mots dans l'intégralité du texte, j'opterais pour le pluriel : « les noms, adjectifs ou adverbes sont riches, dans l'ensemble, et ajoutent une couleur au texte », « l'auteur utilise plusieurs mots évocateurs »... Il s'agit, en d'autres termes, de clarifier l'échelle à laquelle la question se pose : une occurrence suffit-elle ?

Les « non dits » sont, à mes yeux, aussi une question de structure et d'organisation du texte (des ellipses narratives, par exemple). À dédoubler ? Idem pour la dissémination des indices dans le texte. Il s'agit de prévoir, délibérément, des lieux d'indétermination dans le texte de façon à solliciter la collaboration du lecteur.

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Cf. ci-dessus

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

e) L'insertion des critères « procédés littéraires – métaphore » et « procédé littéraire – comparaison » dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Oui. Ce qui retient mon attention, à nouveau, concerne l'usage du singulier et l'absence de qualificatif (juger seulement de la présence d'une comparaison ou aussi de sa richesse, de sa pertinence, de sa puissance d'évocation) ?

1.3.4. Rythme

a) La définition des critères dans la catégorie « Rythme » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Rime : on peut penser aussi aux rimes intérieures ou aux jeux sonores à l'intérieur des vers ou des énoncés.

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

e) L'insertion des critères « procédés littéraires – rime », « procédés littéraires – gradation » et « procédé littéraire – répétition et anaphore » dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

1.3.5. Voix

a) La définition des critères dans la catégorie « Voix » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Je remplacerais « L'auteur s'adresse directement au destinataire » par « L'auteur choisit un mode d'énonciation adapté à son propos et au genre de texte : il opte pour une présente marquée ou masquée en tant qu'énonciateur ; il rend son destinataire plus ou moins présent ou absent de son texte... ».

Plutôt que « L'auteur donne son opinion » (ce qui serait contraire aux conventions pour certains genres de texte), on pourrait parler de la présence de modalisateurs qui laissent ou non paraître la position de l'auteur par rapport à ses énoncés.

L'humour peut faire partie de la voix de l'auteur. Mais en y pensant, je me dis qu'on pourrait aussi le trouver dans les idées et leur traitement. À signaler ?

*Si tu déplies les voix narratives, ne faut-il pas le faire de façon systématique ?
Parles-tu aussi des points de vue et des variations possibles à ce niveau ?*

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :
Cf. ci-dessus

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

e) L'insertion du procédé littéraire de la personnification dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

f) L'insertion du narrateur dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

1.3.6. Conventions linguistiques

a) La définition des critères dans la catégorie « Conventions linguistiques » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

On retrouve à nouveau ici un premier critère défini par la négative (en relation avec le caractère non compréhensible du texte, comme dans la rubrique cohérence textuelle).

N'y a-t-il pas d'autres critères susceptibles d'entrer en ligne de compte dans cette catégorie ? Jeux sur la syntaxe ou la grammaire (phrases nominales ; structures renversées ; jeux de mots qui malmènent un peu la syntaxe ou la grammaire pour produire des effets...) ?

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires

Cf. ci-dessus

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

2. APPRÉCIATION GÉNÉRALE

a) La répartition des critères dans la grille est appropriée et suit un ordre logique.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Je pense qu'il faut essayer de remédier aux problèmes pointés dans les rubriques « genres » et « cohérence textuelle ». Pour le reste, cela me semble suivre un ordre logique.

À l'intérieur des rubriques, je réfléchirais à présenter d'abord les critères fondamentaux et, ensuite, les cas de figure plus particuliers ou plus exceptionnels.

b) Cette grille permettra de déterminer si l'élève a adopté ou non une posture d'auteur dans un texte.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Oui, ce sera certainement un instrument utile pour le faire. Mais cela dépend bien sûr de la conception de la notion de « posture d'auteur » que l'on adopte.

On pourrait penser que la posture d'auteur se voit dans le texte (ou dans les versions successives d'un même texte, notamment à travers les révisions et modifications apportées), mais qu'elle se perçoit aussi par l'observation directe de l'activité de l'auteur, voire par l'interaction avec ce dernier à propos de son texte (entretien sur le texte en train de s'écrire). Peut-être faut-il combiner plusieurs voies pour tenter d'accéder à la posture d'auteur ?

c) Cet outil pourrait être utile aux enseignantes du primaire pour évaluer la compétence à écrire des élèves

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

d) Cet outil pourrait être utile aux chercheuses et chercheurs en didactique du français.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

À ce propos, il faudrait veiller à bien préciser les limites liées au processus d'élaboration de l'outil (par exemple, le fait qu'il s'appuie exclusivement sur les

textes réunis dans le corpus étudié ; il ne couvre dès lors pas tous les cas de figure possibles).

3. AUTRES COMMENTAIRES

Formulez tout autre commentaire que vous jugez pertinent quant à la pertinence, à la validité et à la complétude de la grille proposée.

Belle continuation, Stéphanie, dans ce travail passionnant !

ANNEXE H

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION REMPLI PAR EXPERT 2

Questionnaire d'évaluation

Pour chacune des questions, veuillez, s'il vous plaît, cocher la case qui correspond le mieux à votre point de vue et justifier votre réponse au besoin.

1. QUESTIONS SPÉCIFIQUES

Pour chacune des catégories, veuillez indiquer votre degré d'accord avec les différents énoncés, en cochant l'une des options suivantes : *Parfaitement d'accord ; D'accord ; Plus ou moins en accord ; Pas du tout d'accord.*

1.1. Genre de texte

a) La définition des critères dans la catégorie « Genre de texte » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Voir mes commentaires directement dans le document joint, mais surtout peut-être voir à distinguer très clairement les genres de textes littéraires ou courants. Il pourrait même être suffisant de ne retenir que les textes littéraires pour ton mémoire, et toujours parler des textes en ce sens. Ce serait aidant aussi pour le lecteur externe qui se demande sans arrêt de quels types de textes l'auteure nous parle ici...

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Il est très difficile d'avoir des critères dits objectifs, mais le tout est clair et exhaustif.

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

J'ai proposé quelques autres références, mais c'est déjà très bien.

d) Les exemples tirés des textes d'élèves illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Bien que je sois parfaitement en accord avec cette affirmation, je pense qu'il serait ici aussi très aidant de ne retenir que les textes littéraires... Les effets souhaités sur le lecteur, par l'auteur, sont bien différents selon le type de texte... Par conséquent, comme lecteur externe, on se questionne sans arrêt à savoir que l'exemple cité vient de quel type de texte... ce qui peut porter à confusion.

1.2. Cohérence textuelle

a) La définition des critères dans la catégorie « Cohérence textuelle » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Les travaux de Lorraine Pepin sur la cohérence textuelle pourraient sans doute aider à consolider cette partie, déjà très bien.

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Ça m'apparaît très complet.

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Oui, et voir Pepin.

d) Les exemples tirés des textes d'élèves illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Excellent !

1.3. Six traits de l'écriture

1.3.1. Idées

a) La définition des critères dans la catégorie « Idées » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Si ce n'est de mon questionnement permanent sur le type de textes (littéraires ou courants) qui est souhaité, c'est très bien.

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

En fonction du type de textes bien ciblé, il serait plus facile de bien déterminer les référents théoriques.

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

TB !

e) L'insertion des critères « procédé littéraire » et « intertextualité » dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Je suis d'accord, mais il faut vraiment mieux présenter tout le volet dit littéraire. Les expressions du littéraire, écriture littéraire, procédés littéraires, etc. portent quelque peu à confusion.

1.3.2. Structure

a) La définition des critères dans la catégorie « Structure » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Ce volet structure renvoie directement aux genres... qui sont à mieux préciser.

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Tous ces critères gagneraient en cohérence si le lecteur externe avait clairement en tête le type de textes. Je répète cela partout, mais c'est ce qui cause des difficultés de compréhension et d'interprétation chez le lecteur externe. Ce commentaire s'applique pour tout ce qui suit...

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants ?

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

TB !

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Tb aussi !

1.3.3. Choix des mots

a) La définition des critères dans la catégorie « Choix des mots » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

e) L'insertion des critères « procédés littéraires – métaphore » et « procédé littéraire – comparaison » dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

1.3.4. Rythme

a) La définition des critères dans la catégorie « Rythme » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

e) L'insertion des critères « procédés littéraires – rime », « procédés littéraires – gradation » et « procédé littéraire – répétition et anaphore » dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

1.3.5. Voix

a) La définition des critères dans la catégorie « Voix » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

e) L'insertion du procédé littéraire de la personnification dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

f) L'insertion du narrateur dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

1.3.6. Conventions linguistiques

a) La définition des critères dans la catégorie « Conventions linguistiques » est adéquate.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

-

2. APPRÉCIATION GÉNÉRALE

a) La répartition des critères dans la grille est appropriée et suit un ordre logique.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Il y a beaucoup de critères et parties, ce qui compliquera sans doute l'analyse de tout cela. Tel que dit plus haut, j'opterais pour analyser que des textes dits

littéraires et j'appliquerais un minimum de critères pour gagner en profondeur d'analyser et moins en quantité.

b) Cette grille permettra de déterminer si l'élève a adopté ou non une posture d'auteur dans un texte.

Parfaitement d'accord D'accord **Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires :

Il faudrait vraiment bien définir cette posture d'auteur pour, disons, les textes littéraires en particulier. Est-ce que la cohérence (ou non ou en partie) d'un texte peut vraiment nous amener à trancher si oui ou non tel scripteur a adopté une posture d'auteur... Grande question ! Ce serait sans doute par des entretiens de suivi auprès de certains élèves, après avoir analysé leurs écrits, qu'on pourrait tendre davantage vers cette posture...

c) Cet outil pourrait être utile aux enseignantes du primaire pour évaluer la compétence à écrire des élèves

Parfaitement d'accord D'accord **Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires :

Il faudra assurément en faire une version vulgarisée, en deux formats distincts : pour les textes littéraires et pour les textes courants. Cette version vulgarisée devra être très conviviale, sous forme de grille qui tient sur une page (voire deux au grand maximum...). Idéalement, j'opterais sans doute davantage pour un outil

d'autoévaluation pour les élèves eux-mêmes, un outil plus détaillé pour eux, et une version plus officielle d'évaluation sommative pour l'enseignante, relativement courte. À discuter !

d) Cet outil pourrait être utile aux chercheuses et chercheurs en didactique du français.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires :

Pourra assurément être aidant. Pour cela, il faudra sans doute tisser des liens, dans l'interprétation des résultats, vers les travaux de l'équipe de Calkins, qui abordent plusieurs des questions soulevées ici.

3. AUTRES COMMENTAIRES

Formulez tout autre commentaire que vous jugez pertinent quant à la pertinence, à la validité et à la complétude de la grille proposée.

Bravo pour ce travail d'éclairage d'une question somme toute peu abordée par les recherches francophones en didactique. Bravo !

ANNEXE I

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION REMPLI PAR EXPERT 3

Questionnaire d'évaluation

Pour chacune des questions, veuillez, s'il vous plaît, cocher la case qui correspond le mieux à votre point de vue et justifier votre réponse au besoin.

1. QUESTIONS SPÉCIFIQUES

Pour chacune des catégories, veuillez indiquer votre degré d'accord avec les différents énoncés, en cochant l'une des options suivantes : *Parfaitement d'accord ; D'accord ; Plus ou moins en accord ; Pas du tout d'accord.*

1.1 Genre de texte

a) La définition des critères dans la catégorie « Genre de texte » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Je suggère d'approfondir la réflexion théorique sur la notion de genre.*

d) Les exemples tirés des textes d'élèves illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord **X D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Les exemples sont clairs et pertinents.*

1.2 Cohérence textuelle

a) La définition des critères dans la catégorie « Cohérence textuelle » est adéquate.

Parfaitement d'accord **X D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Je suggère que ces critères soient intégrés au trait des conventions linguistiques, car la grammaire textuelle relève de ce trait.*

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord **X D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Ce sont des références classiques du domaine.*

d) Les exemples tirés des textes d'élèves illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord **X D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Les exemples sont clairs et pertinents.*

1.3 Six traits de l'écriture

1.3.1 Idées

a) La définition des critères dans la catégorie « Idées » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord **X D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Ce sont des références classiques du domaine des traits d'écriture.*

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord **X D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Les exemples sont clairs et pertinents.*

e) L'insertion des critères « procédé littéraire » et « intertextualité » dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Mis à part dans le petit texte introductif, je ne vois pas de critères qui désignent spécifiquement les procédés littéraires reliés au trait des idées. J'estime que les procédés littéraires relèvent de figures de style que j'associe plutôt au trait de la voix.*

Pour ce qui est de l'intertextualité, ça me semble adéquat de la situer parmi les idées.

1.3.2 Structure

a) La définition des critères dans la catégorie « Structure » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants ?

Parfaitement d'accord D'accord **Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Les références sont essentiellement des auteurs associés au domaine des traits d'écriture. Dans une optique littéraire ou linguistique, des auteurs comme Adam, Ricœur ou Greimas offriraient des listes de structures narratives plus précises.*

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord **D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Les exemples sont clairs et pertinents.*

1.3.3 Choix des mots

a) La définition des critères dans la catégorie « Choix des mots » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord **X D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Ce sont des références classiques des traits de l'écriture.*

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord **X D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Les exemples sont clairs et pertinents.*

e) L'insertion des critères « procédés littéraires – métaphore » et « procédé littéraire – comparaison » dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord **X Pas du tout d'accord**

Commentaires : *Pour moi, ces figures de style relèvent de la voix.*

1.3.4 Rythme

a) La définition des critères dans la catégorie « Rythme » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Pour une description plus précise des effets rythmiques, j'ai l'habitude de me référer à Pilote, C. (2007). Guide littéraire. Montréal : Beauchemin.*

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord **X D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Les exemples sont clairs et pertinents.*

e) L'insertion des critères « procédés littéraires – rime », « procédés littéraires – gradation » et « procédé littéraire – répétition et anaphore » dans cette catégorie est adéquate et à propos.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

1.3.5 Voix

a) La définition des critères dans la catégorie « Voix » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Si la voix est associée aux figures de style et à la tonalité des œuvres, d'autres références, plus littéraires gagneraient à être abordées.*

Fromilhague, C. (2010). Les figures de style. Armand Colin.

Bacry, P. (2014). Les figures de style et autres procédés stylistiques. Belin.

Baroni, R. (2004). La valeur littéraire du suspense. A contrario, 2(1), 29-43. Plusieurs contributions de Raphaël Baroni méritent d'être découvertes pour enrichir la recherche quant aux genres et aux tonalités émotionnelles.

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord **X D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Les exemples sont clairs et pertinents.*

e) L'insertion du procédé littéraire de la personnification dans cette catégorie est adéquate et à propos.

X Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Oui, j'intégrerais d'ailleurs plusieurs autres procédés littéraires.*

f) L'insertion du narrateur dans cette catégorie est adéquate et à propos.

X Parfaitement d'accord D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Ça me semble le trait tout indiqué pour aborder différents critères reliés au narrateur.*

1.3.6 Conventions linguistiques

a) La définition des critères dans la catégorie « Conventions linguistiques » est adéquate.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

b) Les critères sont clairs, exhaustifs et objectifs.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Voir mes commentaires directement dans le document 3-4.*

c) Les référents théoriques présents dans la grille sont pertinents et suffisants.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Les auteurs du domaine des traits d'écriture ne sont pas toujours très explicites quant aux différents contenus qui relèvent des conventions linguistiques. Des références plus linguistiques seraient préférables.*

d) Les exemples tirés des textes illustrent bien les critères.

Parfaitement d'accord **X D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Pour les critères qui relèvent effectivement des conventions, les exemples proposés sont pertinents.*

2. APPRÉCIATION GÉNÉRALE

a) La répartition des critères dans la grille est appropriée et suit un ordre logique.

Parfaitement d'accord D'accord **X Plus ou moins en accord** Pas du tout d'accord

Commentaires : *Il faudrait ordonner les critères plus soigneusement, car comme lectrice, je ne suis pas parvenue à identifier les raisons de leur ordonnancement.*

b) Cette grille permettra de déterminer si l'élève a adopté ou non une posture d'auteur dans un texte.

Parfaitement d'accord **X D'accord** Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : *Oui, la grille une fois bonifiée sera précieuse. Par contre, il faudra porter attention à la frontière entre le respect des normes souvent attendu en contexte scolaire et qui permet de se prononcer sur la qualité linguistique du texte et le caractère littéraire du texte qui se manifeste par la posture d'auteur adoptée par*

l'élève. Il faudrait aussi considérer ce qui est prescrit et enseigné, de ce qui ne l'est pas nécessairement faute de prescriptions spécifiques.

c) Cet outil pourrait être utile aux enseignantes du primaire pour évaluer la compétence à écrire des élèves.

Parfaitement d'accord **X** D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : Avec les précautions présentées dans le point précédent, la grille sera utile aux enseignants.

d) Cet outil pourrait être utile aux chercheuses et chercheurs en didactique du français.

Parfaitement d'accord **X** D'accord Plus ou moins en accord Pas du tout d'accord

Commentaires : Oui, une fois achevée, j'aurai certainement plaisir à m'en servir et à la faire connaître à mes étudiants.

3. AUTRES COMMENTAIRES

Formulez tout autre commentaire que vous jugez pertinent quant à la pertinence, à la validité et à la complétude de la grille proposée.

C'est un projet pertinent et ambitieux. Mes nombreux commentaires critiques sont proposés pour enrichir un outil que je juge être une très importante contribution à la didactique de l'écriture.

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

ANNEXE J

OUTIL D'ANALYSE VERSION FINALE

Présentation de l'outil d'analyse et appuis théoriques

Cet outil d'analyse a été créé dans le but de reconnaître des manifestations de la posture d'auteur dans des écrits littéraires d'auteurs du troisième cycle du primaire. Nous définissons les concepts présentés dans cette première phrase dans les prochains paragraphes. Dans ce texte de présentation, nous expliquons également comment nous avons sélectionné les textes qui servent d'exemples pour illustrer les manifestations.

Selon Margallo Gonzalez (2009), adopter une posture d'auteur, c'est utiliser les stratégies de l'écrivain professionnel pour relever les défis de l'écriture littéraire dans un contexte scolaire. Pour Margallo Gonzalez (2009), la posture d'auteur et l'écriture littéraire sont intimement liées. L'écriture littéraire offre d'emblée le statut d'auteur à l'élève lorsqu'il écrit. De plus, l'écriture littéraire implique que l'auteur, en écrivant, se figure un lecteur (Eco, 1979). Suivant cette théorie, nous employons le terme *auteur*, pour désigner l'élève qui écrit, puis, *lecteur*, pour désigner la personne qui lit le texte, que cette personne soit enseignante, élève ou chercheuse.

Pour créer cet outil, nous avons analysé des productions écrites d'auteurs de fin de troisième cycle du primaire de manière inductive, c'est-à-dire que nous avons fait émerger des manifestations de la posture d'auteur à partir des textes faisant partie de notre corpus (Loiselle et Harvey, 2007). Cet outil a été validé sur le plan théorique par trois didacticiens du français. Pour tenir compte de leurs commentaires, nous avons alors utilisé une méthode déductive. L'outil couvre ainsi plus de cas de figure. Suivant cette démarche, cet outil ne se base pas sur les attentes du gouvernement (MELS, 2009), qui abordent peu la question de l'écriture littéraire (Lamb, 2017), mais sur les textes de notre corpus. Ce corpus est composé de textes d'auteurs de fin de primaire ayant participé à une recherche-action portant sur les cercles d'auteurs (Turgeon, Tremblay et Gagnon, 2020).

Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 269
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Tous les textes qui ont servi à créer l'outil d'analyse et qui ont été retenus à titre d'exemples pour les manifestations appartiennent aux genres littéraires, soit narratif ou poétique (Pilote, 2017). Gromer définit l'écrit littéraire « [...] comme une création de sens (invention), élaborée (travail de l'écrivain), qui n'a pas d'autre fonction qu'elle-même [...] » (1996, p. 148). Comme tous les textes écrits dans le cadre de la création de cet outil sont de genres littéraires, soit narratif ou poétique, et qu'ils correspondent à la définition de Gromer (1996), nous utilisons donc le terme « écrits littéraires » pour désigner les textes.

Cet outil se veut une façon de reconnaître les manifestations possibles de la posture d'auteur dans des écrits littéraires d'élèves de fin de primaire. Il ne s'agit pas d'une liste de manifestations à atteindre pour se voir accorder ou non le statut de l'auteur, il s'agit plutôt de faire ressortir ce que l'on peut trouver comme traces de la posture d'auteur dans un écrit littéraire d'auteur du primaire.

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur dans des écrits littéraires d'élèves du primaire

Description des six traits: Les six traits de l'écriture sont nés d'un besoin d'enseignants américains de trouver les critères représentatifs d'un bon texte d'élève (Culham, 2003; Spandel, 2013). L'analyse de textes d'élèves effectuée par ces enseignants a permis de dégager six grandes catégories : les idées, la structure, le choix des mots, la fluidité des phrases, la voix, et les conventions linguistiques et la présentation (Culham, 2003; Spandel, 2013). Ces traits ont été repris par différents auteurs à l'intérieur d'ouvrages didactiques pour l'enseignement de l'écriture au primaire (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013). Les six traits permettent d'avoir un langage commun dans la classe au primaire pour aborder l'écrit (Vopat, 2009). Ils permettent donc de traiter à la fois les écrits des élèves et les œuvres de littérature. S'inspirer des auteurs jeunesse faisait partie du projet des cercles d'auteurs (Turgeon et Tremblay, 2018), c'est pourquoi nous pensons également que les traits ont leur place comme cadre dans l'outil d'analyse que nous vous présentons ici.

Les procédés stylistiques ou les figures de style, comme la métaphore, la répétition, etc., ont été ajoutés dans les six traits et intégrés aux traits qui leur correspondaient le mieux. Ces procédés sont une façon de créer des effets dans un texte (Pilote, 2017). Il est à noter que les procédés stylistiques ne font pas partie de la théorie de base des six traits (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013), mais nous croyons que ceux-ci peuvent enrichir cette théorie en permettant un lien avec la posture d'auteur. Comme le mentionnent Tauveron et Sève (2005), l'utilisation de la métaphore témoigne de l'adoption d'une posture d'auteur. Nous avons étendu la métaphore aux autres figures de style, car nous en avons retrouvé dans notre corpus de textes d'élèves. Toutefois, selon Pilote (2017), les procédés stylistiques ne sont pas exclusifs au discours littéraire. En effet, toute personne qui s'exprime, peu importe le médium, peut y recourir (Pilote, 2017).

Manifestations et façon de les utiliser : Les manifestations relevées dans cette grille d'analyse doivent être appliquées aux endroits pertinents dans le texte.

Idées : Les idées sont l'essence même du message que l'auteur veut transmettre à travers son texte (Spandel, 2013), il s'agit du contenu du texte. Dans un texte narratif, il s'agit plus précisément des personnages, des situations vécues par ceux-ci, ainsi que le

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

cadre contextuel, c'est-à-dire le cadre spatiotemporel qui concerne le temps et les lieux où se déroule l'histoire (Pilote, 2017). Il y a également les éléments contextuels qui peuvent être pris en compte, comme le contexte politique, social, économique, culturel et idéologique (Pilote, 2017).		
Manifestation	Définition	Exemples tirés d'écrits littéraires d'auteurs de troisième cycle du primaire
L'auteur utilise des détails intéressants qui enrichissent le texte.	<p>Définition : « Les détails sont pertinents, ce qui enrichit le texte » (Spandel, 2013, p. 66). Spandel (2013) considère les détails comme étant les faits, les explications, les anecdotes et les observations. Nous pensons que les descriptions et les informations peuvent faire partie des détails également.</p> <p>S'il s'agit d'un texte narratif, les détails peuvent porter sur les personnages, les situations, le cadre temporel ou le cadre spatial, ainsi que des éléments contextuels (Pilote, 2017).</p> <p>Ces détails moussent les propos du texte. Comme le précisent Spandel (2013), Culham (2003), et Saada et Fortin (2010), la présence de détails pertinents ou originaux peut enrichir l'univers du texte.</p>	<p>Exemple 1 : Dans une lettre rédigée à un enfant de maternelle par un lutin du père Noël, l'auteur (qui est le lutin lui-même) précise son idée principale en ajoutant des détails relatifs à la vie quotidienne du lutin qu'il incarne.</p> <p>« Je m'habille toujours en blanc, ma couleur préféré, car je peux très bien me cacher dans la neige quand on joue à Cache-Lutin. »</p> <p>« De vrai petites pestes, comme dirait Ivon, le directeur de la fabrique de jouets. »</p> <p>« Nom d'un sapin décoré, j'ai oublié de te parler de Flocon, mon chien husky. [...] Il supporte très bien le froid, comme les bonhommes de neige. » (Texte : E_171216_Lutin_E14_Fa)</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		<p>Grâce aux détails mentionnés par l'auteur, l'univers du lutin du père Noël n'en est que plus passionnant, ce qui capte l'attention du lecteur.</p> <p>Exemple 2 : « Il lui tendit un crayon. Ce crayon a pourtant l'air banal, mais il est toutefois magique. » (Texte : N_1806_Tiroir2_E2)</p> <p>L'idée du crayon magique est un détail qui enrichit le texte de l'élève.</p>
<p>L'auteur fait appel à l'intertextualité.</p>	<p>Définition : Un passage du texte reflète la présence d'une référence à un autre ouvrage de littérature jeunesse (citations, référence, allusion) (Études littéraires, 2019; Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005).</p> <p>L'intertextualité a été ajoutée à la grille des six traits et a été placée dans le trait des idées parce qu'elle représente le transfert d'une idée provenant du monde littéraire dans un texte écrit, dans ce cas-ci, dans un contexte scolaire.</p>	<p>Exemple : « Donc, pendant mon cours de divination, Madame Luna m'a posée une question sur le futur. » (Texte : E_180425_E14_V3)</p> <p>Le nom du personnage Luna et la mention du cours de divination nous amènent à croire qu'il s'agit d'une référence à l'univers d'Harry Potter, dans lequel se trouve un personnage qui se prénomme Luna et dans lequel des cours de divination sont donnés aux élèves de l'école de sorcellerie.</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

<p>L'auteur intègre un référent culturel à son texte.</p>	<p>Définition : L'auteur fait appel à des référents communs, qui appartiennent à la culture, au monde ou à la langue (Tauveron et Sève, 2005, p. 274). Cette manifestation n'est pas présente dans la théorie existante des six traits. Toutefois, il l'était dans l'ouvrage de Tauveron et Sève (2005), ainsi que dans certains textes d'élèves.</p>	<p>Exemple : « De plus, mes joues sont toujours rouges, puisque je suis souvent gêné. » (Texte : E_171206_Lutin_E14_V1)</p> <p>Le fait d'avoir les joues rouges parce que la personne est gênée appartient à la culture commune d'un territoire comme le Québec.</p>
<p>Structure : La structure renvoie au squelette du texte (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013). Il s'agit de l'ordre dans lequel l'auteur choisit de présenter les éléments de son texte, du schéma textuel qu'il décide d'utiliser pour structurer son texte ou de la division du texte qu'il choisit de faire. La structure du texte varie en fonction du genre auquel il appartient (Chartrand, 2015).</p>		
<p>Manifestation</p>	<p>Définition</p>	<p>Exemples tirés de textes à intention littéraire écrits par des auteurs de troisième cycle du primaire</p>
<p>L'auteur a donné un titre à son texte et celui-ci capte l'attention du lecteur.</p>	<p>Définition : Le titre du texte (s'il y en a un) est accrocheur et suscite l'intérêt du lecteur, il peut également être original (Culham, 2003). Cette manifestation, aussi liée aux choix des mots (parce que le choix des mots du titre permet de capter l'attention du lecteur), est liée au trait de la structure par sa position dans le texte. Cette</p>	<p>Exemples : Les deux titres suivants ont été écrits dans deux classes différentes et portaient sur des sujets différents.</p> <p><i>Ma course-chat</i> (Texte : E_180215_E14_V3)</p> <p><i>Un rêve qui se concrétise... affreusement !!!!!!!</i> (Texte : B_180424_E13_v1)</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

	<p>position permet ainsi de capter l'attention du lecteur et de lui donner envie de lire le texte.</p>	<p>Les deux titres suivants ont été rédigés dans le cadre de l'écriture obligatoire d'un texte portant sur une sortie en ski faite à la Montagne Bromont :</p> <p><i>Personne ne fait le dernier pic de la Coupe du Monde.</i> (Texte : N_1802220_Ski_E12_VF)</p> <p><i>Une descente rocambolesque</i> (Texte : N_180220_Ski_E2_V1)</p> <p>Par leur originalité, les quatre titres montrés en exemple captent l'attention du lecteur et donnent de l'information sur le texte sans trop en révéler.</p>
<p>L'auteur joue avec la structure du texte.</p>	<p>Définition : Un ou des éléments de la structure ont été placés différemment que dans la structure conventionnelle (Culham, 2003). Pour être réussi, le jeu avec la structure doit garder celle-ci fluide (Culham, 2003).</p> <p>Cette manifestation issue de la grille d'évaluation de Culham (2003) a été conservée, car, en jouant avec la structure, l'auteur se donne le droit d'essayer de faire autrement. Il s'octroie le droit de prendre un risque en ne respectant pas la</p>	<p>Exemple 1 : « Le petit bonhomme vert prend tout de suite son scanneur et le scanne, les résultats sont sans mots.</p> <p>Nom de l'enfant : Anthony Desjardins Âge : 8 ans Niveau de sagesse : 10/10 Allergie : allergique aux arachides Conséquence à cette allergie : plaque rouge sur son corps</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

	<p>structure prescrite. Il pourrait s'agir, par exemple, de commencer l'histoire par la fin comme l'ont fait plusieurs écrivains professionnels.</p> <p>Il peut aussi s'agir d'une mise en abyme : « Une mise en abyme désigne l'enchâssement d'un récit dans un autre récit, d'une scène de théâtre dans une autre scène de théâtre (théâtre dans le théâtre), ou encore d'un tableau dans un tableau, etc. » (Études littéraires, 2019).</p>	<p>Description : Est tout le temps calme. Il mérite souvent des cadeaux. Lis très souvent et à des très bonnes notes à l'école. Son plus grand rêve : Conduire le traineau du Père Noël.</p> <p>Chanceux est sur le choc il s'évanouit à son tour. » (Texte : N_171218_Conte_E12_VF)</p> <p>Dans ce conte de Noël, l'auteur intègre la « fiche descriptive » d'un enfant qui serait dans les dossiers du père Noël. Il s'agit d'un jeu avec la structure, sans être une mise en abyme, car cela se distingue des descriptions habituelles sous forme de phrases.</p> <p>Exemple 2 : <i>Voir Annexe A</i> (Texte : N_170920_Tiroir1_E12)</p> <p>Dans ce texte, l'auteur utilise le poème à vers libres. Il répète les trois premiers vers de son texte un peu plus loin dans celui-ci et arrive à faire une mise en abyme, il écrit un texte sur une écrivaine qui est en train d'écrire ce texte. Le</p>
--	--	--

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		poème se termine par le titre, il pourrait donc être lu en boucle, la fin est en quelque sorte le début.
L'auteur écrit une fin originale à son texte à l'aide d'une fin ouverte, d'une chute, etc.	<p>Définition de la fin ouverte : L'auteur laisse un espace de non-dits laissant place à l'interprétation (Sorin, 2005) pour la dernière phrase de son texte. Le lecteur peut donc imaginer une suite.</p> <p>Définition de la chute : « [...] un revirement de situation clôt le récit et rend le dénouement surprenant (chute) » (Pilote, 2017, p. 145).</p> <p>Cette manifestation, qui n'est pas présente dans les six traits de l'écriture, mais qui est liée à l'écriture littéraire en fonction de sa dimension interprétative (Sorin, 2005), a été ajoutée, car ce phénomène se retrouvait dans les textes des élèves.</p>	Exemple : Le texte se termine par : « J'y vais, oui ou non ? » (Texte : E_1710_E14_V1), ce qui fait que la fin n'est pas décidée par l'auteur et laisse place à l'interprétation chez le lecteur.
<p>Choix des mots : Le choix des mots fait appel aux mots que l'auteur choisit pour exprimer son message (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013). Pour reprendre les propos de Tauveron et Sève (2005), l'auteur témoigne, par ses choix lexicaux, d'une sensibilité à la beauté des mots, ce qui est une manifestation de la posture d'auteur.</p>		

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Manifestation	Définition	Exemples tirés d'écrits littéraires d'auteurs de troisième cycle du primaire
<p>L'auteur utilise un mot riche ou puissant.</p>	<p>Définition : « Le choix de mots est clair, rafraichissant et original, ce qui ajoute une couleur au texte » (Spandel, 2013, p. 165).</p> <p>« [...] les noms et les adjectifs ou les adverbes ajoutent de la profondeur au texte » (Culham, 2003, p. 147).</p> <p>« Les mots font naitre des images vivantes dans l'esprit du lecteur » (Saada et Fortin, 2010, p. 42).</p> <p>« Les verbes utilisés sont forts [...] » (Spandel, 2013, p.165).</p> <p>« Des verbes vivants ajoutent de l'énergie [...] » (Culham, 2003, p. 147).</p>	<p>Exemples : « Je suis diabolique ! » (Texte : E_1709_E14_VF)</p> <p>« Stupéfait le geni boxeur a son tour se met à lancer. » (Texte : B_171218_Conte_E3_V1)</p> <p>D'après nos observations, ces deux adjectifs, <i>diabolique</i> et <i>stupéfait</i>, reviennent peu dans les textes des élèves et sont plutôt recherchés.</p> <p>« En ce moment, au Pôle Nord, c'est la pagaille pour certains d'entre nous. » (Texte : E_171216_Lutin_E13_Fa)</p> <p><i>Pagaille</i> est un mot qui a été peu ou non utilisé par les autres élèves. Selon nous, l'utilisation de ce vocable ajoute une richesse au texte.</p> <p>« Dans le tiroir de l'écrivain se trouvent de la haine, de la souffrance la tristesse. » (Texte : E_1806_Tiroir2_E13)</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		<p>« J'ai regardes dans le dernier tiroir et il y avait, des feuilles. Des feuilles du désespoir, des feuilles des regrais, des listes des coups cœur et pour finir, il y avait, des crayons de couleurs et des lunettes. » (Texte : E_1709_Tiroir1_E15)</p> <p>« J'avais de la misère à respirer, la poussière empreignait mes narines. » (Texte : E_1710_E13)</p> <p>« [...] à couper le souffle. » (Texte : E_180215_E14_V3)</p> <p>« La pluie continua de jaïr des nuages, puis se calme peu à peu. » (Texte : E_180425_E14_V3)</p> <p>« Cet incident lui crée un nœud dans l'estomac. La peine et la honte lui traversent le corps de la pointe de ses oreilles jusqu'au bout de ses minuscules pieds. » (Texte : N_171218_Conte_E2_VF)</p> <p>Les mots surlignés en jaune font appel à des émotions, ce qui ajoute une couleur et de la puissance aux textes.</p>
<p>L'auteur utilise un mot évocateur faisant appel à un des cinq sens (ouïe, toucher,</p>	<p>Définition : « Les mots ou les groupes de mots évocateurs aident le lecteur à voir, à entendre, à</p>	<p>Exemple : « La pogner de porte étais rouiller les fenetre étais fracassé le silence régnait</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

<p>gout, odorat, vue), ce qui contribue à créer une ambiance.</p>	<p>toucher, à goûter ou à sentir ce qui se passe » (Saada et Fortin, 2010, p. 42).</p>	<p>j'entendais l'eau qui coulais mais seulement par de petites gouttes. » (Texte : E_1710_Halloween_E13)</p> <p>Le nom « silence » fait appel au sens de l'ouïe, ainsi le groupe du verbe « j'entendais l'eau qui coulais ».</p>
<p>L'auteur utilise une locution ou une collocation dans son texte.</p>	<p>Définition de la locution (aussi nommée <i>expression figée</i>, <i>expression idiomatique</i> ou <i>phrasème</i>) : « Une locution est un ensemble de mots qui fonctionnent comme un tout, pour exprimer un sens bien précis; par exemple, prendre la poudre d'escampette, coup de foudre, envers et contre tous, déballer son sac. Le sens de ces expressions ne peut être déduit du sens des mots qui les composent : un coup de foudre n'a rien d'un coup ni de la foudre, même s'il peut être aussi fort que le premier et aussi soudain que la seconde » (Tremblay, 2015, p. 4).</p> <p>Définition de la collocation : « [...] les collocations constituent des expressions dite semi-idiomatiques. Une collocation est ainsi formée de deux éléments : une base, soit un mot qui conserve son sens, et un collocatif, un autre mot (parfois une locution) qui accompagne le mot-base de façon contrainte afin d'exprimer un</p>	<p>Exemple 1 : « Nom d'un sapin décoré, j'ai oublié de te parler de Flocon, mon chien husky. » (Texte : E_171216_Lutin_E14_Fa)</p> <p>Dans l'extrait ci-haut, l'auteur invente une collocation afin d'ajouter de la richesse à l'univers de son texte, qui dans ce cas-ci prend place dans le monde du Père Noël.</p> <p>Exemple 2 : « [...] enfile mon manteau à la vitesse de l'éclair [...] » (Texte : E_180215_E4_V3)</p> <p>Ici, au lieu de simplement mentionner qu'il a enfilé son manteau vite ou rapidement, l'auteur utilise une collocation, ce qui ajoute de la richesse à son texte.</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

	<p>sens particulier, en fonction de ce même mot-base » (Tremblay, 2014, p. 74).</p> <p>Nous avons ajouté cette manifestation aux six traits de l'écriture, car l'utilisation d'expressions dans un texte, pour nous, témoigne de l'appartenance à une culture langagière, ce qui ajoute de la richesse au texte.</p>	
<p>L'auteur crée un mot ou utilise une interjection ou une onomatopée.</p>	<p>Selon le dictionnaire électronique Antidote (Druide informatique, 2018), « L'invention lexicale pure reste extrêmement rare. Un mot est généralement inventé lorsque sa consonance évoque l'idée à exprimer, comme <i>schmilblick</i>, dont la suite de sons est difficile à saisir, tout comme son sens d'ailleurs. Un mot peut aussi être créé pour : exprimer rapidement un sens (interjections : <i>ho, miam</i>); imiter un son (onomatopées : <i>meuh, boum</i>) [...] ».</p>	<p>Exemple 1 : « Dans la ville de Fantaisieland, tout le monde à un Landi, qui est un pouvoir surnaturel. » (Texte : 180425_E14_V3)</p> <p>Dans cet extrait, l'auteur présente ce qu'est un <i>Landi</i>, mot qu'il a inventé pour nommer un pouvoir surnaturel dans le monde qu'il a créé.</p> <p>Exemple 2 : « Oh et oui, j'oubliais... » (Texte : E_171216_Lutin_E14_Fa)</p> <p>Dans cet extrait, qui n'est pas tiré d'un dialogue, l'auteur utilise l'interjection « oh » pour créer un effet de surprise.</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

<p>L'auteur utilise une métaphore.</p>	<p>Définition : « La métaphore consiste à rapprocher, sans mot de comparaison, deux éléments ayant quelque chose en commun, ce qui crée une image » (Gagnon, Perreault et Maisonneuve, 2014, p. 41).</p> <p>Cette manifestation, qui n'est pas présente dans les grilles des six traits, est liée à la posture d'auteur (Tauveron et Sève, 2005), c'est pourquoi elle a été ajoutée dans cette grille-ci. Elle fait d'ailleurs partie du choix des mots, car la métaphore est utilisée sans mot de comparaison et elle est créée grâce aux mots choisis.</p>	<p>Exemple 1 : « On y voit des feuilles chiffoné, amoché, mais ces feuilles ont t'en de valeurs elles ont la valeur d'une plume magnifique. » (Texte : E_1806_Tiroir2_E13)</p> <p>Sans utiliser de mot de comparaison, l'auteur compare la valeur des feuilles à celle d'une plume magnifique. Or, pour que ce soit réussi, il faudrait avoir davantage de détails, ce n'est pas tout lecteur qui peut saisir la valeur d'une plume magnifique. En plus de ne pas savoir s'il s'agit d'une plume d'oiseau ou d'une plume pour écrire.</p> <p>Exemple 2 : « Soudain, une odeur familière me chatouille le nez. Cette odeur se nomme la liberté. » (Texte : E_180215_E14_V3)</p> <p>L'auteur, dans l'extrait ci-haut, rapproche le concept de l'odeur et de la liberté sans utiliser de mot de comparaison. Le récit prenant racine dans une escapade à l'extérieur faite par le narrateur dans la rue déserte à cause d'une tempête est bien contextualisé. Donc, le lecteur est en mesure de comprendre ce qu'est l'odeur de la liberté.</p>
--	--	--

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

<p>L'auteur utilise une comparaison.</p>	<p>Définition : « La comparaison consiste à rapprocher, à l'aide d'un mot de comparaison, deux éléments ayant quelque chose en commun, ce qui crée une image » (Gagnon <i>et al.</i>, 2014, p. 40).</p> <p>Cette manifestation, qui n'est pas présente dans les grilles des six traits, a été ajoutée à la grille, car, comme nous l'avons mentionné dans la description des traits et des procédés stylistiques, nous avons extrapolé la métaphore, qui est liée à l'adoption de la posture d'auteur, aux procédés stylistiques (Tauveron et Sève, 2005).</p>	<p>Exemple : « J'ai des cheveux longs frisés et blancs comme la neige qui tombe le 24 décembre. » (Texte : E_171216_Lutin_E13_Fa)</p> <p>L'extrait surligné en jaune compare la couleur des cheveux à la neige qui tombe la veille de Noël en utilisant le mot de comparaison « comme ».</p>
<p>L'auteur place des non-dits dans son texte.</p>	<p>Définition : L'auteur intègre des non-dits dans son texte, ce qui laisse place à l'interprétation chez le lecteur (Sorin, 2005). Ce que l'auteur ne souhaite pas révéler au lecteur est possible grâce aux mots que celui-ci emploie. Il place des non-dits sans toutefois révéler ce que lui sait et pas le lecteur. C'est en choisissant des synonymes ou des groupes de mots synonymes, des anaphores, etc. qu'il arrive à laisser des indices dans son texte sans tout révéler au lecteur.</p> <p>Cette manifestation, qui n'est pas présente dans les grilles des six traits, est liée à l'écriture</p>	<p>Exemple : « Mais le commentaire, le commentaire qui l'a blessé, qui l'a tué, qui l'a mis à terre [...] » « Le commentaire qui restera toujours, comme s'il s'était gravé dans sa mémoire au fil du temps L'écrivain a bien essayé de le faire disparaître à tous jamais Sans résultats le commentaire si négligent, si méchant est resté. » (<i>Voir Annexe B</i>) (Texte : N_1806_Tiroir2_E12)</p> <p>L'auteur ne mentionne pas la nature du commentaire, ce qui en fait un non-dit.</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

	<p>littéraire (Sorin, 2005), donc à la posture d'auteur. De plus, des élèves réussissent à en intégrer dans leurs textes, c'est pourquoi il a été nécessaire de l'ajouter à notre grille.</p>	
<p>L'auteur dissémine des indices dans son texte.</p>	<p>Définition : Tout au long de son texte, l'auteur place des indices permettant au lecteur de deviner un élément du texte. Il ne s'agit pas de non-dits ou d'interprétation, car l'auteur nomme lui-même l'élément dont il s'agit, mais à un moment stratégique dans son texte (Tauveron et Sève, 2005, p. 326).</p> <p>En disséminant des indices dans son texte, l'auteur fait consciemment le choix de ses mots pour créer un effet chez son lecteur. Comme des élèves ont été en mesure de relever un tel défi, qui révélaient de l'adoption d'une posture d'auteur (Tauveron et Sève, 2005), nous avons choisi d'ajouter cette manifestation à notre grille.</p>	<p>Exemple : <i>Voir Annexe C</i> (Texte : E_180215_E13_V3)</p> <p>L'auteur ne mentionne pas explicitement que son narrateur/personnage est un chat. Dans son texte, il dissémine des indices lexicaux. En écrivant, en premier « mon maître », en deuxième « un coup de pattes », en troisième « mon museau », puis, finalement, quelqu'un lui parle en lui disant « mon petit minet ». Le lecteur est donc appelé à comprendre graduellement que le narrateur est un chat.</p>
<p>Fluidité des phrases : La fluidité des phrases est définie comme un élément qui suscite chez le lecteur l'envie de lire le texte à haute voix avec intonation et avec expression (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015, Spandel, 2013).</p>		

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Manifestation	Définition	Exemples tirés d'écrits littéraires d'auteurs de troisième cycle du primaire
<p>Une alternance dans la longueur ou dans la structure des phrases crée du rythme dans ce passage.</p>	<p>Définition : Spandel (2013) indique que la catégorie du rythme correspond à une alternance dans la longueur des phrases (Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015) et dans la structure des phrases.</p>	<p>Exemple : « Aujourd'hui, il y a tempête de neige. Les écoles sont fermés. Pas un bruit dehors. » (Texte : E_180215_E14_V3)</p> <p>La phrase averbale « Pas un bruit dehors. » amène du rythme au texte, car elle a une structure différente des autres phrases.</p>
<p>L'auteur intègre un dialogue dans son texte.</p>	<p>Définition : « S'il y a des dialogues, ils ressemblent à une vraie conversation et semblent naturels » (Culham, 2003, p. 183).</p>	<p>Exemple : « - Bon je pence que je vais te laisser j'ai plein de devoirs à faire ! [...]</p> <p>- D'accord mais avant dit moi c'est qui le beau gars que tu trouves trop mignon à l'école... plesse ! » (Texte : E_1709_E14_VF)</p> <p>L'extrait du dialogue surligné en jaune ressemble à ce qu'un locuteur du français québécois pourrait dire dans une conversation, ce qui fait que le lecteur croit davantage à l'univers créé par l'auteur.</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

<p>L'auteur utilise la rime dans ce passage.</p>	<p>Définition : « La rime est la récurrence, à la fin de deux vers ou plus, d'un certain nombre de sons (il s'agit généralement de la dernière voyelle accentuée du vers et de ce qui la suite » (Gagnon <i>et al.</i>, 2014, p. 103). Toutefois, il ne s'agit pas de la seule forme de rimes, il y a aussi la rime intérieure ou la rime battelée par exemple (Druide informatique, 2018), qui ne sont pas répétées en fin de vers, mais à l'intérieur de ceux-ci.</p> <p>La rime donne du rythme au texte en donnant au lecteur envie de lire ces passages à haute voix. Spandel (2013) compare le rythme d'un texte à la musique. La rime fait alors penser à la chanson. Gagnon <i>et al.</i> (2014) indique d'ailleurs que la rime est un jeu de sonorité, ce qui est tout indiqué pour la placer dans le trait du rythme. Ces jeux avec la langue (Sorin, 2005) sont liés à l'écriture littéraire et sont des manifestations de la posture d'auteur.</p>	<p>Exemple : « Une maman, c'est aussi la plus belle chose qu'on peut posséder Elle passe sa vie à nous aimer Et à nous donner des milliers de baisers À chaque jour de l'année » (Texte : J_180507_Fete des meres_E9)</p> <p>Dans cette strophe, les vers finissent tous avec le son [e].</p>
<p>L'auteur utilise un rythme dans un ou plusieurs vers.</p>	<p>Définition : Dans un poème, le rythme est essentiel. Selon Pilote (2017), il en existe une grande variété : le rythme binaire, le rythme ternaire, le rythme constant, le rythme croissant, le rythme décroissant, le rythme saccadé ou accumulé, et le rythme symétrique. Ces rythmes</p>	<p><i>Aucun exemple pour cette manifestation</i></p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

	produisent différents effets et ils se distinguent par le nombre et la répartition des syllabes à l'intérieur de chaque vers.	
L'auteur utilise une gradation.	<p>Définition : « La gradation est une énumération dans laquelle les mots ou groupes de mots sont disposés dans un ordre de progression croissant ou décroissant » (Gagnon <i>et al.</i>, 2014, p. 53).</p> <p>La gradation, qui n'est pas dans les six traits, ajoute du rythme au texte.</p>	<p>Exemple : « C'est long, vraiment long, extrêmement long. » (Texte : E_1709_E14_VF)</p> <p>Il y a une gradation dans cet extrait, car « long » apparaît d'abord sans modificateur, puis avec deux modificateurs qui vont en ordre croissant d'intensité.</p>
L'auteur utilise une répétition, une anaphore ou un refrain.	<p>Définition de la répétition : « La répétition consiste simplement à répéter un mot ou un groupe de mots » (Gagnon <i>et al.</i>, 2014, p. 54). Pour Spandel (2013), une utilisation convenable de la répétition permet de créer un effet stylistique dans le texte. Ce désir de créer un aspect stylistique dans le texte vient rejoindre la théorie de l'écriture littéraire telle que décrite par Sorin (2005).</p> <p>Définition de l'anaphore : « L'anaphore est la répétition d'un mot ou d'un groupe de mots en tête de phrase, de vers, de paragraphe ou de strophe » (Gagnon <i>et al.</i>, 2014, p. 54). Ce procédé</p>	<p>Exemple 1 : « Dans le tiroir de l'écrivain, dans son tiroir secret, il s'y cachait des tonnes et des tonnes de crayons. Il y en avait de toutes les couleurs, de toutes les grosseurs et de tous les styles. » (Texte : B_170920_Tiroir1_E13)</p> <p>Il y a répétition de « de tou(te)s les » dans la dernière phrase de l'extrait.</p> <p>Exemple 2 : « Des crayons polis, abimés avec le temps et surtout, un cahier avec écrit dessus le mot qui aime, le mot magique. Le mot qui a donner un à sa vie. Le mot en question est sa source continuel d'idée. Bien sur il est écrit en</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

	<p>stylistique est lié au rythme, car la répétition en début de paragraphe a cet effet. Lorsque l'anaphore est ainsi placée en début de strophe, comme dans l'exemple cité à la colonne de droite, elle est également liée à la structure. L'anaphore, qui est une forme de répétition stylistique, a un lien avec l'écriture littéraire (Sorin, 2005).</p> <p>Définition du refrain : « Suite de mots ou de phrases revenant après chaque couplet d'une chanson, d'un poème à forme fixe » (Druide informatique, 2018).</p>	<p>lettre majuscule AUTEUR... » (Texte : E_1806_Tiroir2_E14)</p> <p>Dans cet extrait, c'est le mot « mot » qui est répété afin de créer un effet.</p> <p>Exemple 3 : Dans un autre texte, chaque strophe commence par « Dans le tiroir d'un écrivain... », ce qui relève de l'anaphore. <i>Voir Annexe D</i> (Texte : E_1806_Tiroir2_E15)</p>
<p>Voix – La question de la voix est abordée par les auteurs s'intéressant à l'écriture littéraire et à la posture d'auteur (Bucheton, 2014; Tauveron et Sève, 2005). La voix, comme définie dans les six traits (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013), représente la façon dont le lecteur a de reconnaître un auteur au travers de ses textes. Le trait de la voix englobe tous les autres traits (Saada et Fortin, 2010). Tauveron et Sève (2005), sans toutefois donner de définitions, indiquent qu'adopter une posture d'auteur, c'est trouver sa propre voix.</p> <p>Nous incluons, dans le trait de la « voix », le type de narrateur. La première analyse effectuée dans le cadre de cette recherche a révélé que le type de narrateur pouvait avoir une influence sur les manifestations de la posture d'auteur. Dans les grilles d'évaluation des six traits (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2013), il n'y a pas de référence au type de narrateur. Tauveron et Sève (2005), Lebrun (2007) et Sorin (2005) n'y font pas référence non plus dans leurs définitions de la posture d'auteur et de l'écriture littéraire. Dans sa grille de critères d'évaluation, Bucheton (2014) place les types de narrateurs dans la voix et les nomme <i>choix énonciatifs</i>, au lieu de <i>type de narrateur</i>. Nous avons décidé d'en faire une manifestation pour cette grille, car notre</p>		

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

analyse préalable nous a par ailleurs permis de constater que certains élèves auteurs maîtrisaient mieux le narrateur à la première personne que le narrateur à la troisième personne et que pour d'autres c'était l'inverse, le narrateur externe était mieux maîtrisé que le narrateur personnage.

À la voix, nous ajoutons les **tonalités**. Selon Pilote (2017, p. 93), « Tout texte littéraire dégage une tonalité liée à l'intention recherchée par l'auteur et à l'effet que le texte produit chez le lecteur ». Pour Gagnon *et al.* (2014), les tonalités correspondent à l'atmosphère que l'auteur réussit à créer dans son texte. Les tonalités sont créées par les thèmes abordés et les procédés d'écriture utilisés par l'auteur (Pilote, 2017). Selon Pilote (2017), il peut y avoir un changement de tonalité au sein d'un même texte. Il y a plusieurs types de tonalités qui sont répertoriées : comique (burlesque, humoristique, parodique), didactique, dramatique, épique, fantastique (merveilleuse, d'horreur), ironique, lyrique, pathétique, réaliste, polémique, satirique et tragique (Gagnon *et al.*, 2014; Pilote, 2017). Nous répertorions les tonalités que nous avons relevées dans les textes faisant partie de notre échantillon.

Dans ce trait, il serait possible d'intégrer la manifestation suivante : « L'auteur a recours à une figure de style, qui n'a pas été nommée dans les autres traits. » Ainsi, si d'autres procédés stylistiques ou figures de style sont perçus dans des textes d'élèves, il pourrait être pratique d'avoir une telle manifestation permettant de reconnaître d'autres figures de style ou procédés d'écriture qui ne sont pas apparues dans l'échantillon utilisé ici.

Manifestation	Définition	Exemples tirés d'écrits littéraires d'auteurs de troisième cycle du primaire
L'auteur utilise la voix d'un narrateur externe (il).	Définition : « Le narrateur qui raconte l'histoire vue de l'extérieur est un narrateur externe. Il raconte l'histoire à la troisième personne » (Gagnon <i>et al.</i> , 2014, p. 70).	Exemple 1: « L'écrivain a essayé de comprendre pourquoi ce commentaire est parvenu à lui

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		<p>Il a commencé par croire que tout cela était relié à la méchanceté qui a eu auparavant » (<i>Voir Annexe B</i> : Texte : N_1806_Tiroir2_E12)</p> <p>Dans cet extrait, le narrateur choisi par l'auteur est à la troisième personne du singulier.</p>
<p>L'auteur utilise la voix d'un narrateur personnage (je).</p>	<p>Définition : « Le narrateur qui raconte l'histoire vue de l'intérieur est un narrateur personnage. [...] il parle à la première personne quand il se désigne » (Gagnon <i>et al.</i>, 2014, p. 70).</p>	<p>Exemple 2 : « Pour moi Rouge c'est notre cœur mais quand tu rabaisse quelqu'un le rouge de son cœur s'efface et quand il n'a plus de couleur cette personne devient désormais déprimé. » (Texte : E_180425_E15_V1-2)</p> <p>Dans cet extrait, le narrateur choisi par l'auteur est à la première personne du singulier.</p>
<p>Le narrateur/l'auteur personnifie un objet ou un animal.</p>	<p>Définition : « La personnification consiste à attribuer des caractéristiques humaines à des animaux, à des objets ou à des notions abstraites » (Gagnon <i>et al.</i>, 2014, p. 42). En se mettant dans la peau d'un animal ou d'un objet, l'auteur modifie sa voix, son ton. Il se joue de la narrativité (Sorin, 2005) dans son texte. Il s'agit de, en quelque sorte, choisir une voix différente pour raconter son histoire.</p>	<p>Exemple : « Quelque seconde plus tard j'entends des pas de géant, je me retourne puis aperçois mon maître qui me suit d'un air enragé... » <i>Voir Annexe C</i> (Texte : E_180215_E13_V3)</p> <p>Dans ce texte, le narrateur est un chat.</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

<p>L'auteur interpelle le lecteur.</p>	<p>Définition : L'auteur s'adresse directement au destinataire dans ce passage (Culham, 2003; Shea, 2015). Comme nous sommes ici en écriture littéraire, nous utiliserons plutôt le terme lecteur que destinataire (Eco, 1979).</p>	<p>Exemple : « Comme un peu ton enseignante, Madame Martel, mais on n'apprend pas les maths et le français. » (Texte : E_171216_Lutin_E15_Va)</p> <p>En utilisant le déterminant « ton », l'auteur s'adresse directement à son destinataire, qui est, dans ce cas-ci, un enfant de maternelle.</p>
<p>L'auteur donne son opinion.</p>	<p>Définition : L'auteur est engagé dans son texte en partageant son opinion sur un sujet de façon explicite ou non ou en prenant position sur un élément de son texte. Donner son opinion, selon nous, permet d'exprimer sa voix au travers du texte.</p>	<p>Exemple : « Après une bonne heure d'attente, elle sort, téléphone en main, en train de parler. C'est donc ça qui était si long, elle au téléphone dans la toilette ! Mais drôle d'idée quand même de parler au toilette. » (Texte : E_1709_E14_VF)</p> <p>Dans cet extrait, l'auteur donne son opinion quant au fait qu'elle (sa sœur) parle au téléphone avec son amie dans les toilettes. Il trouve cela ridicule.</p>
<p>L'auteur utilise un trait distinctif dans ses textes.</p>	<p>Définition : Au fil de ses textes, l'auteur laisse une trace lui étant propre, il peut s'agir de mots en lettres majuscules, de l'utilisation des parenthèses pour amener des précisions, d'un choix de mots qui revient souvent, etc. Il s'agit</p>	<p>Exemple 1 : « DÉFAITE » (Texte : E_1709_E13_1)</p> <p>« GLOIRE !!! » (Texte : E_1710_E13)</p> <p>« OUPS !!! » (Texte : E_171216_Lutin_E13_Fb)</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

	<p>d'un trait propre à l'auteur que l'on peut observer dans plus d'un texte qu'il a écrit (Paquette, 2007).</p> <p>Cette manifestation a été ajoutée ici, même si elle n'est pas présente dans la théorie des six traits. Toutefois, un trait distinctif qui crée une sorte de signature, dans un texte, rappelant certains écrivains professionnels capables de faire de même, est une manifestation de la posture d'auteur selon nous.</p>	<p>E_E13 : La signature de l'élève se manifeste sous forme de mots écrits en majuscules parfois suivis de points d'exclamation.</p> <p>Exemple 2 : « L'eau délicate de la rivier qui est à quelle-que centimaitre de mes pied et je sens mon gouter merveilleux pour les papille. » (Texte : B_1709_Gale_E3_V2)</p> <p>« [...] son amie Brigitte la merveilleuse Brigitte con aime à qui on l'aisse une partie de notre coeur. » (Texte : B_1709_Gale_E3_V2)</p> <p>« MERCI POUR CES MERVEILLEUSE ANNÉES PASSER AVEC VOUS ET LES SPÉCIALISTE. » (Texte : B_1806_Tiroir2_E3)</p> <p>« Merci mais merci pour être joueuse comme un guépard car quand on jour au ping-pong c'est merveilleux. » (Texte : B_180130_E3_V1)</p> <p>« J'écris ce texte pour souligner ma merveilleuse journée au ski de Bromont sur le mont soleil. » (Texte : B_180219_Ski_E3_V2)</p> <p>« [...] la classe de 6^e et notre classe a été merveilleuse comme à l'instant où j'ai vu un</p>
--	--	--

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		<p>écueil(le) quand j'étais sur le télésiège [...] » (Texte : B_180219_Ski_E3_V2)</p> <p>« Cher Einstein, Je t'écris pour te dire merci pour avoir avancé l'humanité de la science et l'humanité tout cour. » (Texte : B_180424_E3_V2)</p> <p>B_E3 : Le mot merveilleux revient souvent au fil des textes de cet élève (dans quatre textes sur les sept écrits dans l'année). Ce mot capte l'attention du lecteur, car l'auteur l'utilise pour désigner des éléments du quotidien. Cet auteur remercie également les gens dans ses textes (trois sur les sept textes écrits dans l'année). Dans notre corpus, cet auteur a été le seul à utiliser ces mots aussi souvent dans ses textes, c'est pourquoi l'utilisation de ceux-ci est originale et unique.</p>
<p>L'auteur crée une tonalité dramatique.</p>	<p>« La tonalité dramatique se caractérise par la présence d'une émotion intense et constante, liée à la narration successive d'actions tendues ou d'événements violents qui maintient le lecteur ou le spectateur dans un état d'attente continue (suspense) » (Pilote, 2017, p. 95).</p>	<p>Exemple : « Ont est descendue la cave. Il y avait du sang, des hache, des marteaux. J'ai bien vue dans les yeux de mes amis la frayeur qui régnaient. J'avais de la misère à respirer la poussière eimpraignais mes narrines. Tout se qui m'entourais me fesais penser que ici se serais peut être ma ma dernière nuit. » (Texte : E_1710_E13)</p> <p>Dans cet extrait, en plus de faire appel au sens de l'odorat et du toucher, l'auteur vise à créer un</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		<p>effet de suspense en prenant le temps de créer une ambiance.</p>
<p>L'auteur crée une tonalité humoristique.</p>	<p>Définition : L'auteur fait preuve d'humour (Tauveron et Sève. 2005, p. 274). Il insère une blague ou un clin d'œil, qui a pour but de faire rire ou de faire sourire le lecteur. Utiliser l'humour dans son texte, c'est créer des effets dans son texte (Lebrun, 2007). L'humour est une manifestation de la voix de l'auteur dans son texte. « [...] l'humour est plus allusif que direct ; le comique fait rire, l'humour, sourire » (Pilote, 2017, p. 96).</p> <p>La tonalité humoristique est une sous-catégorie de la tonalité comique (Pilote, 2017)</p>	<p>« Coups d'on il y a d'on des portes ici. » <i>Annexe E</i> (Texte : E_1710_E13)</p> <p>Ce texte porte sur l'Halloween. Tout au long de celui-ci, il y a une ambiance épouvantable et dégoûtante. Ce dialogue prend le lecteur par surprise. En plus de ressembler à ce que quelqu'un dirait dans la vie de tous les jours, l'effet de surprise peut susciter le rire ou un sourire chez le lecteur.</p> <p>Exemple 2 : « Rendue en haut, on a tout raté la descente du télésiège et nous sommes tout tombé en s'enfargent dedans, Maïka ses enfarger dans moi ainsi que dans Anthony et puis voilà le résultat. » (Texte : N_180220_Ski_E17_VF)</p> <p>Dans cette dernière phrase du texte, l'auteur tente d'ajouter un effet humoristique à celui-ci. Il raconte sa première descente en télésiège lors d'une sortie de ski avec l'école. Par « voilà le résultat », il tentait probablement de créer un effet humoristique, car tout le monde est tombé</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		<p>du télésiège finalement. Or, sa façon de le raconter est un peu précipitée et l'effet n'est pas réussi. Il y a tout de même une tentative et un effort faits de la part de l'auteur.</p>
<p>L'auteur crée une tonalité fantastique.</p>	<p>« La tonalité fantastique puise ses images dans un imaginaire extravagant et cherche à susciter l'angoisse, la peur, l'hésitation ; elle provoque un sentiment d'inquiétante étrangeté » (Pilote, 2017, p. 93). Le fantastique mélange le surnaturel et le réel, la raison et l'irrationnel.</p>	<p>Exemple 1 : « PARFOIT LES VOISIN D'ALEXANDRE VIEN CHEZ MOI POUR DIRE : « ON A VUE LES RIDO BOUJÉE VENER VOIR » AVEC LEUR VOIX DE PERSONNE DU TROISIÈME ÂGE NOUS ON LEUR DIT : « BIENSÛR QUE LES RIDO BOUJE ILS SONT TOUJOURS VIVANT » DONC IL RETOURNE ÉCOUTÉ LEUR POSTE PRÉFÉRÉ À LA TÉLÉVISION » (Texte : E_1710_E14_V1)</p> <p>Dans cet extrait, l'auteur arrive à créer un sentiment d'étrangeté tout en relevant un élément surnaturel ; les rideaux qui sont vivants.</p> <p>Exemple 2 : « C'EST LE JOUR DE L'HALLOWEEN ENFIN. CA FAIT LONGTEMP QUE JATENT CE MOMENT. MON COSTUME EST UNE ÉTUDIENTE QUI RIE TOUT LE TEMPS. » (Texte : E_1710_E14_V1)</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		Ici, dans cet extrait issu du même texte, l'extrait est étrange, mais ne relève pas nécessairement du fantastique.
L'auteur crée une tonalité merveilleuse.	« Une œuvre est de tonalité merveilleuse lorsque les éléments irréels sont présentés comme un phénomène normal » (Gagnon <i>et al.</i> , 2014, p. 83). La tonalité merveilleuse est une sous-catégorie de la tonalité fantastique (Gagnon <i>et al.</i> , 2014).	Exemple : « Dans la ville de Fantaisieland, tout le monde à un Landi, qui est un pouvoir surnaturel. » (Texte : 180425_E14_V3) Dans cet extrait, l'auteur annonce que, dans cette ville inventée, avoir un superpouvoir est la norme.
L'auteur crée une tonalité pathétique.	« La tonalité pathétique attendrit par l'expression exacerbée des sentiments. Elle suscite l'émotion par la description des souffrances humaines. Son but est d'émouvoir le lecteur ou le spectateur en mettant en scène des situations tristes, douloureuses, violentes et toujours larmoyantes » (Pilote, 2017, p. 95). Elle se différencie de la tonalité tragique, car elle n'est pas associée à la fatalité ou à la mort.	Exemple : « Mais surtout beaucoup de commentaire Des commentaires négligents et des commentaires positifs qui ne change rien à sa vie Des commentaires en rapport avec ses livres ou même en rapports avec sa vie privé Mais le commentaire, le commentaire qui l'a blessé, qui l'a tué, qui l'a mis à terre

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		<p>Le commentaire qui restera toujours, comme s'il s'était gravé dans sa mémoire au fil du temps</p> <p>L'écrivain a bien essayé de le faire disparaître à tous jamais</p> <p>Sans résultats le commentaire si négligent, si méchant est resté » (Texte : N_1806_Tiroir2_E12)</p> <p>Dans l'extrait ci-contre, l'auteur arrive à décrire l'impact du commentaire sur la vie de l'écrivain.</p>
<p>L'auteur crée une tonalité réaliste.</p>	<p>« La tonalité réaliste donne l'illusion du réel, sans complaisance, embellissement ni valorisation esthétique » (Pilote, 2017, p. 93).</p>	<p>Exemple : « Aujourd'hui, comme tous les matins de fin de semaine, je lis 15 à 20 minutes avant de me lever de mon lit pour aller en haut car ma chambre est dans le sous-sol. » (Texte : E_1709_E14_VF)</p> <p>En utilisant des termes précis permettant de le situer dans le temps et dans l'espace, l'auteur réussit à créer une tonalité réaliste.</p>
<p>Conventions linguistiques et présentation : Spandel (2013) met les conventions linguistiques et la présentation sous le même trait, nous reprenons donc cette façon de nommer le trait. Dans les prochains paragraphes, nous définissons ces deux éléments.</p>		

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Les conventions linguistiques concernent le respect de la norme (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010, Shea, 2015; Spandel, 2013). Toutefois, pour cette grille, nous ne nous concentrerons pas sur la norme, mais sur les façons de jouer avec les normes pour créer un effet dans le texte (Culham, 2003), pour soutenir le message du texte et la voix de l'auteur (Spandel, 2013) ou la façon dont les normes, qui ne sont pas respectées, peuvent nuire à la compréhension du lecteur. Toutes les manifestations présentes dans cette grille ne font pas partie des six traits de l'écriture (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010, Shea, 2015; Spandel, 2013).

La présentation inclut la typographie, les illustrations, les couleurs choisies, l'arrangement des différents éléments, les graphiques, etc. (Spandel, 2013)

Cohérence textuelle : La cohérence textuelle n'était ni abordée dans les six traits de l'écriture (Culham, 2003; Saada et Fortin, 2010; Shea, 2015; Spandel, 2003) ni dans les travaux concernant la posture d'auteur ou l'écriture littéraire (Lebrun, 2007; Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005). En fait, elle était abordée dans la définition des idées chez Saada et Fortin (2010). Or, en fonction des commentaires qui ont été fournis par un des didacticiens ayant évalué l'outil sur le plan théorique, nous avons pris la décision d'intégrer la cohérence textuelle au trait des conventions linguistiques. Selon Charolles (1978), quatre métarègles régissent la cohérence textuelle : la métarègle de répétition, la métarègle de progression, la métarègle de non-contradiction et la métarègle de relation.

Dès la première analyse des textes d'élèves, nous avons constaté que la cohérence textuelle avait un rôle à jouer pour déterminer s'il y avait adoption ou non de la posture d'auteur dans un texte. En effet, si le lecteur ne comprend pas le texte ou plusieurs passages du texte, il est difficile pour lui de rester dans une posture de lecteur (Charolles, 1978) et, par conséquent, de reconnaître la posture d'auteur dans le texte de celui qui l'a écrit. Nous avons ainsi remarqué que lorsque le texte comprenait trop d'incohérences, il était difficile de dire si la posture d'auteur avait été adoptée. Nous nous sommes inspirée des travaux de Charolles (1978) sur la cohérence textuelle afin de dégager des manifestations et nous avons utilisé, à certains moments, la dénomination de Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (1999), car elle nous semblait plus appropriée pour des textes d'une clientèle d'âge primaire.

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Utilisation de ce trait : Les manifestations doivent être appliquées lorsque nécessaire.		
Manifestation	Définition	Exemples tirés d'écrits littéraires d'auteurs de troisième cycle du primaire
L'auteur met l'accent sur un mot en le mettant en lettres majuscules.	<p>Définition : L'auteur se sert des « signes graphiques » pour créer du style dans son texte. Il ne s'agit pas d'un jeu de langue (Sorin, 2005), mais un jeu avec les signes de la langue. Dans son texte, l'élève met l'accent sur un mot en l'écrivant en lettres majuscules afin de créer un effet, de soutenir son message ou d'exprimer sa voix.</p> <p>Cette manifestation vient également rejoindre le fait d'utiliser les conventions de façon créative (Spandel, 2013), ainsi que les jeux avec la typographie.</p>	<p>Exemple : « Des crayons polis, abimés avec le temps et surtout, un cahier avec écrit dessus le mot qui aime, le mot magique, le mot qui a donné un sens à sa vie. Le mot en question est sa source contienuel d'idée. Bien sur, il est écrit en lettre majuscule AUTEUR.. » (Texte : E_1806_Tiroir2_E14)</p> <p>Pour accentuer le mot <i>auteur</i>, l'élève le place en lettres majuscules, ce qui contribue à créer l'effet souhaité.</p>
L'auteur utilise la ponctuation afin d'ajouter de l'effet dans son texte.	<p>Définition : L'auteur se sert des « signes graphiques » pour créer du style dans son texte. Il ne s'agit pas d'un jeu de langue (Sorin, 2005), mais un jeu avec les signes de la langue. Il place plusieurs points d'exclamation ou d'interrogation afin de créer un effet, de soutenir son message ou d'exprimer sa voix.</p>	<p>Exemples : « Non !! » (Texte : E_1710_E13)</p> <p>« SAMUEL ! TU FAIS TES TÂCHES UN POINT C'EST TOUT !!!! » (Texte : E_1709_E14_VF)</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

	Cette manifestation, comme la précédente, vient rejoindre le fait d'utiliser les conventions de façon créative (Spandel, 2013), ainsi que les jeux avec la typographie.	Dans ces deux extraits, les auteurs utilisent plusieurs points d'exclamation pour accentuer l'émotion dans leurs dialogues.
L'auteur signe son texte comme un auteur ou un artiste.	L'auteur signe son texte en utilisant un nom de plume ou en utilisant le nom de son narrateur/personnage.	Exemple : « (Bouchard ⁶) » (Texte : E_1806_Tiroir2_E4) Dans ce texte sur le tiroir de l'écrivain, l'auteur explique que l'écrivain, qui est également un joueur de hockey, vit des regrets par rapport à un rêve de jeux olympiques non réalisé en 2018. L'auteur signe son texte en utilisant seulement son nom de famille, comme un joueur de hockey.
Une erreur grammaticale ou lexicale nuit à la compréhension du lecteur.	Giasson (2011) explique que le lecteur peut vivre des pertes de compréhension lors de sa lecture. Giasson (2011) mentionne que le lexique (vocabulaire) est un élément pouvant mener à l'incompréhension du lecteur.	Exemple : « Au début, je ne savais pas comment faire pour monter sur le télésiège mais elle m'a toute appris comment faire. La première montée était un peu dure pour moi car j'ai une petite peur des auteurs. » (Texte : N_180220_Ski_E17_VF)

⁶ Pour des raisons éthiques, le nom de famille de l'élève a été changé.

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

	<p>Dans leurs textes, les élèves commettent parfois des erreurs qui amènent cette même perte de compréhension chez le lecteur. Le lecteur doit donc utiliser des stratégies de récupération de sens, comme relire, continuer à lire, puis revenir en arrière, etc. (Giasson, 2011) Pour des textes de scripteurs en apprentissage et un lecteur confirmé, les raisons des pertes de compréhension peuvent différer. Pour ce qui est du lexique, par exemple, il serait peu probable qu'un élève emploie un mot qui n'est pas connu du lecteur expert (enseignant ou, dans ce cas-ci, chercheuse). Toutefois, l'élève pourrait avoir mal orthographié un mot ou l'avoir utilisé dans le mauvais contexte menant à une perte de sens chez le lecteur. Selon nous, ces pertes de sens peuvent nuire à la compréhension du lecteur.</p>	<p>Dans cet extrait, grâce au contexte, le lecteur comprend que l'auteur voulait écrire « hauteurs », car il est dans un télésiège. Toutefois, comme il a écrit « auteurs », la lecture du lecteur expert est ralentie par le fait qu'il doit se fier au contexte et relire la phrase pour comprendre qu'il n'a pas peur des auteurs.</p>
<p>Il y a un problème sur le plan des règles de répétition (pronominalisation, détermination, substitution lexicale).</p>	<p>Définition : L'auteur fait une erreur de reprise d'information. Lorsqu'il reprend un mot à l'aide d'un pronom, d'un déterminant ou un autre mot ou groupes de mots, l'auteur se trompe, ce qui crée de la confusion chez le lecteur (Charolles, 1978).</p>	<p>Exemple 1 : « (Cette année je voulais aller faire « Le Mont Soleil » car l'année passé j'étais resté sur la pente école tout le reste de l'après-midi. En plus, se moment je l'avais attendue tranquillement depuis la dernière fois que j'en ai fait, [...] » (Texte : N_180220_Ski_E17_VF)</p> <p>Il est important que le lecteur comprenne le message de l'auteur. Ici, il ne s'agit pas d'une</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		<p>intention de disséminer des indices dans le texte, mais, de façon inattendue, de remplacer incorrectement un groupe de mots. L'auteur commence son texte avec la phrase citée entre guillemets. Elle ne réfère donc pas à ce que remplace le « en », avant dans son texte, car le titre est « Ma première montée en télésiège ». Le contexte permet de comprendre que l'auteur fait référence au ski alpin ou à la planche à neige; le « Mont Soleil » étant un versant de la montagne de ski Bromont. Or, dans tout le texte, les skis ou la planche à neige ne sont jamais mentionnés.</p> <p>Exemple 2 : « Toi, as-tu aimé ce souper ? » (Texte : B_180130_Lettre_E3_VF)</p> <p>Dans sa lettre à sa grand-mère, l'auteur fait référence à « ce » souper. Toutefois, il n'est pas dit avant à quel souper il fait référence. La lettre ayant été écrite après le temps des fêtes nous mène à croire qu'il s'agit d'un souper de Noël. Pour bien comprendre, il aurait fallu qu'il mentionne qu'il s'agissait du souper de Noël. Chose qu'il fait dans la phrase suivante. Il aurait pu, par exemple, placer sa question après la phrase où il fait référence au souper de Noël. Il</p>
--	--	--

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		<p>aurait ainsi évité un bris de compréhension chez le lecteur.</p>
<p>Il y a un problème sur le plan de la concordance des temps de verbes.</p>	<p>Définition : Le temps de verbe ne concorde pas avec les temps utilisés auparavant dans le texte (Charolles, 1978).</p>	<p>Exemples : « Il lui tendit un crayon. Ce crayon a pourtant l'air banal, mais il est toutefois magique. » (Texte : N_1806_Tiroir2_E2)</p> <p>« Je commence à courir directement dans la rue. Soudain, une odeur familière me chatouille le nez. Cette odeur se nomme la liberté. Mais tandis que je cours de plus en plus vite, un miaulement si fit entendre. » (Texte : E_180215_E14_V3)</p> <p>Ici, il ne s'agit pas d'une façon de jouer avec la linéarité temporelle de l'histoire, mais d'une maladresse qui nuit à la compréhension du lecteur. Le mélange du passé simple et du présent de l'indicatif dans les deux extraits dénote une incohérence.</p>
<p>Il y a un problème dans la manière qu'a l'auteur/le narrateur de se présenter dans le texte.</p>	<p>Définition : L'auteur change sa façon de se présenter pendant le texte et il le fait de manière inattendue (Chartrand <i>et al.</i>, 1999, p. 22).</p>	<p>Exemple : « IL ÉTAIT UNE FOIS UN HOMME QUI CE NOMMA ALEXANDRE, IL VIVAIT DANS UN DRÔLE DE MAISON.IL A UNE PETITE FILLE. ELLE S'APPELLE CLARYSSA, ELLE A ENVIRON 7 ANS, CLARYSSA NE VA PAS À L'ÉCOLE. CETTE</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		<p>JEUNE FILLE A LES CHEVEUX TRÈS LOND ET NOIR FONCÉE, COMPARÉ A SON PÈRE QUI A LES CHEVEUX TRÈS PALE. TOUS LES DEUX ON LES YEUX DE DEUX COULEUR DIFFÉRENT UN ŒIL BRUN ET ŒIL OPOSÉ EST BLEU</p> <p>PARFOIT LES VOISIN D’ALEXANDRE VIEN CHEZ MOI POUR DIRE : [...] » (Texte : E_1710_E14_V1)</p> <p>Au début du texte, on pense que le texte va être à propos d’Alexandre, à la troisième personne, mais il est à la première personne, sans qu’il n’y ait vraiment de détails donnés sur ce « je ». Au moment où il apparait dans le texte, on se demande « Qui est-ce ? » Le texte ne répond pas vraiment à cette interrogation plus tard. Il s’agit d’une façon non justifiée de changer de narrateur, ce qui cause de la confusion chez le lecteur.</p>
<p>Un passage entre en conflit avec les connaissances sur le monde du lecteur.</p>	<p>Définition : Quand un passage du texte entre en conflit avec les connaissances du lecteur, celui-ci conteste alors la véracité de l’univers narratif créé par l’auteur, ce qui peut l’empêcher de se laisser</p>	<p>Exemple 1 : Dans une lettre à Albert Einstein : « Comment va ta sœur ? », « Merci d’avoir lu cette lettre mais tu n’es pas obligé de me réécrire. » (Texte : B_180424_E3_V2)</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

	<p>porter par l'histoire (Charolles, 1978; Chartrand <i>et al.</i> 1999).</p>	<p>Einstein est décédé, il serait donc étonnant qu'il réponde à la lettre de l'auteur.</p> <p>Exemple 2 : Dans un conte à propos de Iron-Man, de la Panthère noire et d'un personnage inventé par l'élève, Le génie boxeur : « Alors, le génie est devenu un des nouveaux héros de la ligue des justiciers. » (Texte : B_171218_Conte_E3_V1)</p> <p>Iron Man et la Panthère noire ne font pas partie de l'univers de <i>DC Comics</i>, mais de celui de <i>Marvel</i>. Ils ne sont donc pas des Justiciers, mais des Vengeurs.</p>
<p>L'auteur change sa manière de s'adresser à son lecteur.</p>	<p>Définition : L'auteur interpelle différemment son lecteur en cours de texte (Chartrand <i>et al.</i>, 1999, p. 22).</p>	<p>Exemple 1 : « Mais il a toujours des stratégies derrière le succès alors nous ne serions rien si nous n'avions pas écouté nos professeurs qui nous ont aidé durant tous ces année de dur laboure alors merci : Marie-Josée, Isabel, Marie-France et Brigitte pour votre travaille acharner et votre persévérance. » (Texte : B_1806_Tiroir2_E3)</p> <p>De manière malhabile, l'auteur change sa façon de s'adresser à son destinataire, passant de la troisième personne à la deuxième personne, sans transition claire pour le lecteur. L'auteur</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		<p>commence à s'adresser spontanément aux enseignantes, alors que le texte racontait l'histoire d'un écrivain. L'auteur sort de son récit de façon malhabile pour s'adresser directement aux enseignantes, qui n'étaient pas nécessairement destinataires du texte à la base.</p>
<p>Un passage entre en contradiction avec l'univers du texte ou son contexte.</p>	<p>Définition : Il ne doit pas y avoir de contractions dans l'univers/le contexte du texte lui-même (Charolles, 1978; Chartrand <i>et al.</i>, 1999, p. 22).</p>	<p>Exemple 1 : « C'est le texte qui est dans le coffre-fort au fond de son tiroir, celui qu'il n'a jamais sorti de là, un texte qu'il a écrit à neuf ans et qui a été publié partout dans le monde, oui, ce texte-là. Celui-ci est rempli d'émotion, car il l'a écrit avec son coeur. Quand il l'a écrit, ce n'était que pour l'école, mais il s'est rendu compte de son talent et a décidé de devenir auteur. Ce livre est rempli de souvenirs. Il lui rappelle aussi à quel point il aurait pu savoir avant qu'il est né pour écrire. » (Texte : B_1806_Tiroir2_E13)</p> <p>Le lecteur a l'impression qu'il y a contradiction interne dans le texte, c'est-à-dire que des propos viennent contredire ce qui a déjà été énoncé par l'auteur. Les deux passages surlignés en jaune se contredisent. Comme les enfants commencent à écrire vers l'âge de 6-7 ans au Québec, l'écrivain, personnage du texte, qui aurait écrit son premier livre vendu à travers le monde à neuf ans,</p>

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		<p>n'aurait pas pu se rendre compte plus jeune qu'il était né pour écrire. En effet, il nous semble que c'est se mettre beaucoup de pression de savoir sa vocation avant d'avoir neuf ans. C'est pourquoi nous pensons qu'il serait plus réaliste de modifier l'âge d'écriture du premier texte de l'écrivain ou le souvenir évoqué par rapport à son texte.</p> <p>Exemple 2: « IL ÉTAIT UNE FOIS UN HOMME QUI CE NOMMA ALEXANDRE, IL VIVAIT DANS UN DRÔLE DE MAISON. IL A UNE PETITE FILLE. ELLE S'APPELLE CLARYSSA, ELLE A ENVIRONT 7 ANS, CLARYSSA NE VA PAS À L'ÉCOLE. CETTE JEUNE FILLE A LES CHEVEUX TRÈS LOND ET NOIR FONCÉE, COMPARÉ A SON PÈRE QUI A LES CHEVEUX TRÈS PALE. TOUS LES DEUX ON LES YEUX DE DEUX COULEUR DIFFÉRENT UN ŒIL BRUN ET ŒIL OPOSÉ EST BLEU</p> <p>PARFOIT LES VOISIN D'ALEXANDRE VIEN CHEZ MOI POUR DIRE : [...] » (Texte : E_1710_E14_V1)</p> <p>Dans l'introduction, l'auteur décrit Claryssa, la fille d'Alexandre. Or, Claryssa n'est pas un</p>
--	--	---

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

		<p>personnage du texte. Le lecteur s'attend donc à la revoir au cours de l'histoire, mais elle ne revient jamais, ce qui cause une forme de contradiction dans le texte lui-même.</p>
<p>Il y a un problème sur le plan de la progression dans ce passage.</p>	<p>Pour bien accompagner le lecteur dans sa lecture, il faut que les éléments du texte progressent de façon logique et fassent sens (Charolles, 1978).</p>	<p>Exemple : « [...] une nuit il à oublier de mètre sont cadenas set nuit la il c'est fait voler son n'ordinateur par le voleur. La nuit même le voleur croise le soldat. » (Texte : B_170920_Tiroir1_E4)</p> <p>Il y a un problème sur le plan de la progression quant à l'introduction du personnage du soldat. Dans ce texte portant sur le tiroir de l'écrivain, l'auteur explique qu'une nuit un voleur entre chez l'écrivain pour lui prendre son précieux ordinateur où tous ses textes sont conversés. Le voleur est amené de façon progressive et logique dans le texte. Par contre, le personnage du soldat apparait tout d'un coup, ce qui ne fait pas sens. Le lecteur se demande alors d'où vient ce personnage.</p>

**Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 308
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire**

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Annexe A

Texte :N_170920_Tiroir1_E12

*D*ans le tiroir de l'écrivaine, dans le tiroir secret,

Il y a des mots et des phrases,
Des adjectifs et des verbes,
Des adverbes et des déterminants
Mais, où se trouvent ses idées
Ses merveilleuses idées
Ses idées intelligentes et réfléchies
Ses créations de texte
Ses idées de phrase et de mots
Alors un beau soir l'écrivaine sortie un crayon un efface et une feuille
Elle alla alors chercher ses mots et ses phrases,
Ses adjectifs et ses verbes,
Ses adverbes et ses déterminants
Elle fouilla encore un peu pour voir si elle n'avait pas oublier de mots ou de phrase...
Elle retrouva alors ses merveilleuses idées
Ses idées intelligentes et réfléchies
Elle se mit alors à écrire un beau texte qui se nomme

*D*ans le tiroir secret de l'écrivaine.

**Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 309
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire**

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Annexe B

Texte : N_1806_Tiroir2_E12

Dans le tiroir de l'écrivain

Dans le tiroir de l'écrivain il y a des mots et des phrases

Des points et des virgules

Des guillemets et des parenthèses

Des idées farfelues et des idées intelligentes

Mais surtout beaucoup de commentaire

Des commentaires négligents et des commentaires positifs qui ne change rien à sa vie

Des commentaires en rapport avec ses livres ou même en rapports avec sa vie privé

Mais le commentaire, le commentaire qui l'a blessé, qui l'a tué, qui l'a mis à terre

Le commentaire qui restera toujours, comme s'il s'était gravé dans sa mémoire au fil du temps

L'écrivain a bien essayé de le faire disparaître à tous jamais

**Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 310
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire**

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Sans résultats le commentaire si négligent, si méchant est resté

L'écrivain a essayé de comprendre pourquoi ce commentaire est parvenu à lui

Il a commencé par croire que tout cela était relié à la méchanceté qui a eu auparavant

Ensuite, il a cru que cette petite fille n'a pas fait cela de volonté mais plutôt de peur

De peur de lui

Ou peut-être c'était volontiers

Mais bon pourquoi se poser tant de question qui n'ont pas de réponse

Pourquoi l'écrivain ne retournerait pas se coucher

Après tout il est presque minuit

Et ce commentaire pourquoi ne pas l'effacer pour de bon

En se couchant et en pensant a autre chose peut-être partira-t-il, maintenant

En tout cas, nous verrons ça demain.

En attendant, dormons et passons une bonne nuit en pensant aux autres commentaires positifs qui eux sont agréables à entendre

**Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 311
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire**

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Annexe C

Texte : E_180215_E13_V3

Ce matin je n'étais plus allongé sur le canapé aujourd'hui ce serait ma journée de plus, qui le remarquera même si je déciderais de partir qu'elle différence ici je suis comme une vraie mascotte seulement pour faire la publicité.

La porte est entrouverte je me précipite puis passe entre les jambes de mon maître la voie est libre enfin je pourrais sortir de cette prison.

Quelque seconde plus tard j'entends des pas de géant, je me retourne puis aperçois mon maître qui me suit d'un air enragé..

Bon enfin il me remarque jamais je retournerais dans cette enfer. D'un coup de patte empressé je me suis dirigé vers une sortie. La porte de l'immeuble est ouverte c'est clairement mon jour de chance.

Dehors il neige, une petite brise qui me frôle le museau j'aperçois ensuite un certain homme à la veste rouge de suite je reconnais l'athlète qui passais toujours devant chez moi je remarque que son regard s'arrête moi. Je suis complètement abasourdi par la situation mon cœur bat à

**Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 312
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire**

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

chamde, est-ce que son regard s'est posé sur moi!
Pas à pas il s'approche de moi alors, je décide donc de
fait de même. Sa taille est imposante, ses grande
main je pose sur mon doux pelage. Il me colle contre
sa poitrine je sans son coeur battre jamais un t
elle reconforte ma envahi. Il me dit
-Salut petit minet que fait tu ici seule dans la rue
tu ne mérites pas d'être abandonner ici ?
Par Contre ce qu'il ne sait pas c'est que c'est moi
qui est partit de chez moi peut t'ai-je fait un
nouvelle amie, ou bien un réelle partenaire de vie
aujourd' hui la chance me sourit.

L'homme me regarda longuement, son regard était
vide. Je savais qu'il voyait mon desespoire dans mes
petit yeux vert il réfléchit longuement puis il se
retourna. Moi qui suis toujours dans ses bras le
coeur chaud et rempli d'espoir. L'homme change de
côté pour poursuivre notre trajet. Le monde des
humains est si beau l'air est si bonne. J'avais
définitivement besoin de changement. Quelque
maître plus loin nous arrivons devant une grande
bâtisse rouge. Le coureur et moi entrons dans
cette immeuble qui me semble très attrayante...
Après quelque pas nous sommes arriver devant une

**Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 313
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire**

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

grande porte, il ouvre la porte en étant tout excité
il me dépose par terre puis une femme lui répond
- Qui est ce beau petit chaton tout adorable
il répondit
- j'ai trouver ce petit chat à la rue il me
semblait très triste, je ne pouvais m'empêcher
de le laisser la
du coin de l'oeil puis j'ai vue un autre de mon espèce
je me tourne il est enrobée d'un grand pelage long
qui m'a l'air tellement confortable d'un voix toute
enjoué je lui dit

-salut!

-bonjour

-es-ce-que ça fait longtemps que tu es ici

- Oui depuis ma naissance....

- comment tu t'appelles?

- Pacha toi

- Caramel

je n'arrêtais pas de lui poser des questions
mais personne ne nous remarquais

l'homme qui m'avait apporter ici parlais avec une
certaine femme prénommée Alice et l'Homme Charl.
Ils parlaient de moi qu'il voulait me garder tout de
suite je me suis sentie aimer.

**Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 314
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire**

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Quelque jour plus tard....

Encore aujourd'hui je suis cher Carl et Alicia je me suis tout de suite senti chez moi

Mon ami Pacha le chat nous passons des journée entière a joué ensemble on dormait toujours au pied de alicia et charl et son pelage était définitivement doux il était un vrai ami c'était le début d'une nouvelle vie

**Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 315
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire**

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Annexe D

Texte : E_1806_Tiroir2_E15

Dans le tiroire d'un écrivain


① Dans le tiroire d'un écrivain,
il y a une pile de roman, il a
de l'inspiration, un crayon bien
éguiser.

Dans le tiroire d'un écrivain,
il se trouve un lorgnon pour
bien voir les phantes
d'ortographes.

Dans le tiroire d'un écrivain
il va des mines de recharge
et une pile d'idée.

Dans le tiroire d'un écrivain,
on y trouve une personne
avec un bon coeur, on y
voir du bonheur et de la
bonté.

Dans le tiroire d'un écrivain
il a des livres de d'autre.




**Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 316
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire**

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

②

écrivain.
Dans le tiroir d'un écrivain,
il se cache des feuilles
ligner, un taille crayon et
deux efface.



**Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 317
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire**

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Annexe E

Texte : E_1710_E13

[REDACTED]

Comme tout les 31 octobre ses l'halloween, pour moi s'était une journée bien normale dans l'année. J'allais maesoir près de la et je donnerais des bonbons. Je suis retourner dans ma chambre après avoir déjeuner. J'ai entendu un petite bruit sourd et quelque seconde plus tard réalisé que s'était la sonnerie de mon télépnone. S'était mon ami alexia qui ma demander si je voulais aller passer l'halloween avec elle et mes amis. Je suis sortie de mon bazard dingue des records guinness, pour moi sortire de ma chambre était une tache épique. J'ai été voir ma mère d'un air très sérieuse: je peut aller passer l'Haloween avec Alexia??? Elle ma répondu oui j'ai dit a mon ami que je pouvais et de suite on ses dit à tento. Je retournaiss vers ma chambre alors que ma mère ma dit: "Comment va tu te déguiser." Mon visage avait l'aire de vouloir dire très clairement je sais pas. J'ai pris es jambes à mon coups pour aller au magasin, alors ma mère a fait de même. Au magasin il n'avait rien d'intéressant, encore cette année je serais obliger de me déguiser en princesse DÉSÉPOIRE.

Le soire même je suis arriver sans déguisement et par chance personne n'était déguiser GLOIRE!!! On était près d'un cimetièrè j'avais peur mes amis et moi nous nous sommes avancer. Plus loins il y a avait une maison qui ma intriguée et qui me fichais la trouille. Le décoré était défraichie et même délabrer sa ne me rassurait pas trop. La poigner de porte était rouiller les fenetre était fracasser le silence régnait j'entendais l'eau du robinet couler mais seulement par de petite goutte. Je n'osais pas ouvrir la porte par peur q'un monstre me saute au visage. Alors ses mon ami alexia qui la ouvert. J'ai traversé le cadrage de porte qui était remplie de toiles

**Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 318
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire**

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

d'araignée) La porte d'entrée grainsais parceque il y avait des coup de
vent Alex et moi somme aller dans une pièce plus loin. La porte a claqué
et la peur ma envaie. nous nous sommes cachés derrière un bureaux.
mois: Les lumières de la chambre se sont mi a clignoter. J'ai regarder
autour de moi, j'ai vue un cadre, je me suis approcher et j'ai vue une photo
de famille. Je me suis senti mélancolique. J'ai verser une larme alex est
venue près de moi et ma caresser le dos il ma dit: se n'est pas le temps de
perde espoir. Alex a essayer d'ouvrir la porte avec espoire elle s'est
ouverte. J'ai poussé un soupir de soulagement. Je voulais absolument
rentrer cher moi mais mes amis m'on retenues. Ont est descendue la cave.
Il y avait du sang, des hache, des marteaux. J'ai bien vue dans les yeux de
mes amis la freyeure qui régnais. J'avais de la misère à respirer la
poussière eimpraignais mes narrines. Tout se qui m'entourais me fesais
penser que ici se serais peut être ma dernière nuit. Plus loins il y avait une
autre porte. J'ai dit a voix aute: Coups d'on il y a d'on des portes ici.
Tout le monde ses mis a rire pour une fois ses moi qui a détemdue
l'hatmosphère. Personne ne trouvais Alexia. J'ai entendue un cri perçant,
de suite j'ai reconue la voix d'Alexia. Depuis le temps qu'on se connais.
Ses ma meilleur amie j'ai vue ma du sang et j'ai compris que Alexia était
j'ai fendue en larme mon coeur à fendue en deux j'ai jusqua elle le coeur
me débattais nou avons appeler la police la peur de le perdre
je croit que ses sa qui ma mi dans tout mes élar
deux ans plus tard encore la je ne me suis pas remi de la mort d'Alexia
même si j'ai de mauvais souvenir je garde ma meilleur amim dans mon
coeur et dans ma tête

de mort

il y avait quelqu'un

procciser

coeur

de cette jeune fille

de cette soirée

dans la vie il faut tourner la page



**Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 319
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire**

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

BIBLIOGRAPHIE

- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, (38), 7-41.
- Chartrand, S.-G. *et al.* (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal : Chenelière éducation.
- Chartrand, S.-G. (2015). Qu'est-ce qu'un genre et pourquoi faire des genres l'axe organisateur du développement des compétences langagières en français ? Dans S.-G. Chartrand, J. Émery-Bruneau et K. Sénéchal, *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français (2^e éd.)*. Québec : Didactica.
- Culham, R. (2003). *6 + 1 Traits of Writing: The Complete Guide Grades 3 and Up*. Jefferson City: Scholastic Professional Books.
- Diederich, P. B. (1974). *Measuring Growth in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English
- Druide informatique Inc. (2018). *Antidote* (version 10). [Logiciel]. Montréal : Druides.
- Eco, E. (1979). *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Le livre de poche : Paris.
- Études littéraires. (2019). *L'intertextualité*. [En ligne]. Récupéré de <https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/intertextualite.php>.
- Études littéraires. (2019). *La mise en abyme*. [En ligne]. Récupéré de <https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/mise-en-abyme.php>

**Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 320
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire**

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Gagnon, A., Perreault, C. et Maisonneuve, H. (2014). *Guide des procédés d'écriture* (2^e éd.). Montréal : ERPI Français.

Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Gromer, B. (1996). Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire. *Repères*, (13), 147-163.

Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.

Pilote, C. (2017). *Guide littéraire : Analyse, plan, rédaction, procédés, genres, courants* (4^e éd.). Beauchemin : Chenelière éducation.

Québec. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf

Saada, J. et Fortin, A. (2010). *Écrire avec plaisir, un trait à la fois*. Montréal: Chenelière Éducation.

Shea, M. (2015). Differentiating writing instruction: Meeting the diverse needs of authors in a classroom. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 6(2), 80-118.

Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche de l'éducation*, 8(1), 65-78.

Spandel, V. (2013). *Creating Writers: 6 Traits, Process, Workshop, and Literature* (Sixth Ed.). [Format Kindle]. Upper Saddle River: Pearson.

**Un outil d'analyse rendant compte des manifestations de la posture d'auteur 321
dans des écrits littéraires d'élèves du primaire**

Stéphanie Laurence, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire* [Format Kindle]. Paris: Hatier.

Tremblay, O. (2014). Les collocations : des mots qui font la paire. *Québec français*, (171), 74-76.

Tremblay, O. (2015). L'analyse de corpus pour l'étude du lexique en classe de français. *Correspondance*, 21(1), 1-6.

Turgeon, E. et Tremblay, O. (2018). Adopter une posture d'auteur pour mieux enseigner l'écriture. *Vivre le primaire*, 31(4), 9-11.

Vopat, J. (2009). *Writing Circles : Kids Reveolutionize Workshop*. Portsmouth: Heinemann.

BIBLIOGRAPHIE

- Baroni, R. (2004). La valeur littéraire du suspense. *A contrario*, 2(1), 29-43.
- Blain, S. (2001). Study of verbal peer feedback on the improvement of the quality of writing and the transfer of knowledge in francophone student in grade 4 living in a minority situation in Canada. *Language, culture and curriculum*, 14(2), 156-170.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491.
- Blain, S. et Painchaud, G. (1999). L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves de 5e année en immersion française. *La revue canadienne des langues vivantes*, 56(1), 73-98.
- Boré, C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. L'Harmattan : Paris.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser – parler – apprendre. *Langage & Pratiques*, (37), 29-39.
- Bucheton, D. (dir.). (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. *Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. [Format Kindle]. Paris: Retz.
- Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (1998). Le point de vue, le doute et le savoir. *Le Français Aujourd'hui*, (123), 16-28.
- Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*, (26-27), 123-148.
- Burgos, S. (1992). Lecteur experts, lecteurs convers, de quelques lecteurs en lycées professionnel et ailleurs. *Pratiques*, (76), 55-76.

- Calkins, L. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Calkins, L. (dir.) (2018). *Collection Les ateliers d'écriture*. [Collection de matériel didactique]. Montréal : Chenelière Éducation.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2001). Le journal intime : un matériau pour accéder à l'élève-sujet. *Repères*, (23), 55-74.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, (38), 7-41.
- Chartrand, S.-G. (2015). Qu'est-ce qu'un genre et pourquoi faire des genres l'axe organisateur du développement des compétences langagières en français ? Dans Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2^e éd.). Québec : Didactica.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal : Chenelière éducation.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2^e éd.). Québec : Didactica.
- Culham, R. (2003). *6 + 1 Traits of Writing : The Complete Guide Grades 3 and Up*. Jefferson City: Scholastic Professional Books.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, (159), 139-189.
- Diederich, P. B. (1974). *Measuring Growth in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Druide informatique Inc. (2018). *Antidote* (version 10). [Logiciel]. Montréal : Druide.
- Dufays, J.-L. (2005). La lecture littéraire : une notion plurielle. Dans Dufays, J.-L., Gemme, L. et Ledur, D. *Pour une lecture littéraire* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Dufays, J.-L. et Kervyn, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire. *Éducation et didactique*, 4(1), 1-31.

- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Paris : Le livre de poche.
- Études littéraires. (2019). *L'intertextualité*. [En ligne]. Récupéré de <https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/intertextualite.php>.
- Études littéraires. (2019). *La mise en abyme*. [En ligne]. Récupéré de <https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/mise-en-abyme.php>.
- Gagnon, A., Perreault, C. et Maisonneuve, H. (2014). *Guide des procédés d'écriture* (2^e éd.). Montréal : ERPI Français.
- Gagnon, B., Tremblay, O. et Turgeon, E. (2020). Appropriation différenciée de la démarche des cercles d'auteurs par quatre enseignantes du primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 53-72.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gorman, T. P., Purves A. C. et Degenhart, R. E. (1988). *The IEA Study of Written Composition* (Vol. 1). Oxford: Pergamon Press.
- Graves, D. (1983). *Writing : Teachers and children at work*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Griffith, R. R. (2010). Students Learn to Read Like Writers: A Framework for Teachers of Writing. *Reading Horizons*, 50(1), 49-66.
- Gromer, B. (1996). Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire. *Repères*, (13), 147-163.
- Hanson, J. (1987). *When writers read*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Hayes J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans Gregg, L. W. et Steinberg, E. R., *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Presses de l'Université de Namur : Namur.
- Lamb, V. (2017). Le rapport à l'écriture littéraire et son enseignement : pratiques déclarées d'enseignants du primaire au Québec. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de : <https://archipel.uqam.ca/11385/>

- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
- LeGoff, F. et Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble : UGA Éditions.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Dans Daunay, B., Reuter, Y. et Joannidès, R. (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, coll. Recherches en didactique du français, (4), (p. 195-216). Namur : Presses de l'Université de Namur.
- Margallo Gonzalez, A. M. (2009). La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires : écrire de la littérature pour apprendre la littérature. *Repères*, (40), 201-225.
- McTavish, M. (2008). "What were you thinking?": the use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 405-426.
- Molia, F.-X. et O. Thiébault. (2008). *Tiroirs secrets*. Paris : Éditions Sarbacane.
- Murray, D. M. (1982). *Learning by teaching : Selected articles on writing and teaching*. Montclair, NJ: Boynton/Cook Publishers Inc.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin : Paris.
- Paquette, K. R. (2007). Encouraging Primary Students' Writing through Children's Literature. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 155-165.
- Penloup, M.-C., Chabanois, M. et Joannidès, R. (2011). « La posture » : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? Dans Daunay, B., Reuter, Y. et Joannidès, R. (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, coll. Recherches en didactique du français, (4), p. 151-174. Namur : Presses de l'Université de Namur.
- Perrin, D. (2009). Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice. *Repères*, (40), 9-36.

- Phenix, J. (1990). *Teaching writing : The nuts and bolts of running a day-to-day writing program*. Markham, ON : Pembroke Publishers Limited.
- Pilote, C. (2000). *Guide des procédés d'écriture et des genres littéraires*. Laval : Éditions Études Vivantes.
- Pilote, C. (2017). *Guide littéraire : Analyse, plan, rédaction, procédés, genres, courants* (4^e éd.). Beauchemin : Chenelière éducation.
- Purves, A. C. (1992). Reflections on Research and Assessment in Written Composition. *National Council of Teachers of English*, 26(1), 108-122.
- Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Indices de défavorisation : Indices de défavorisation 2017-2018*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>
- Québec. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Québec. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Québec. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2014). *Épreuves obligatoires : Enseignement primaire 3^e cycle : Document d'information janvier 2015 – juin 2015 : Français langue d'enseignement 6^e année primaire*. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2427515>
- Routman, R. (2010). *Enseigner l'écriture: revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Rouxel, A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire ? *La Lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, SCEREN, CRDP de Versailles, « Les Actes de la Desco », 19-30.
- Saada, J. et Fortin, A. (2010). *Écrire avec plaisir, un trait à la fois*. Montréal: Chenelière Éducation.

- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2^e éd.). Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Shea, M. (2015). Differentiating writing instruction : Meeting the diverse needs of authors in a classroom. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 6(2), 80-118.
- Short, K., J. Harste et C. Burke. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e ed. rev. et aug). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche de l'éducation*, 8(1), 65-78.
- Spandel, V. (2013). *Creating Writers : 6 Traits, Process, Workshop, and Literature* (Sixth Ed.) [Format Kindle]. Upper Saddle River: Pearson.
- Tauveron, C. (1996). Des «pratiques d'évaluation» aux «pratiques de révision» : quelle place pour l'écriture littéraire ? *Repères*, (13), 191–210.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (2004). De la lecture à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, (p. 1-16). Québec.
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, (2), 75-82.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire* [Format Kindle]. Paris: Hatier.
- Tremblay, O. (2014). Les collocations : des mots qui font la paire. *Québec français*, (171), 74-76.
- Tremblay, O. (2015). L'analyse de corpus pour l'étude du lexique en classe de français. *Correspondance*, 21(1), 1-6.
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Bachand, V. (sous presse). Six enseignantes en quête d'une posture d'auteure. Dans Pautzet, A. (dir.), *Les écritures créatives en formation et dans le monde professionnel. Représentations contemporaines, nouveaux enjeux, transferts de compétences*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), I-XIII.
- Turcotte, C. et Cloutier, E. (2014). Le rappel stimulé pour mieux comprendre les stratégies de lecture d'élèves du primaire à risque et compétents. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 72-95
- Turgeon, E. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9728>
- Turgeon, E. et Tremblay, O. (2018). Adopter une posture d'auteur pour mieux enseigner l'écriture. *Vivre le primaire*, 31(4), 9-11.
- Turgeon, E. et Tremblay, O. (2019). Construire sa confiance d'auteur grâce au cercle de partage. *Vivre le primaire*, 32(2), 8-11.
- Turgeon, E., Tremblay, O. et Gagnon, B. (2020). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6e année. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 53-72.
- Van Der Maren, J. (2003). Chapitre 5. La recherche de développement. Dans: Van Der Maren, J., *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement* (p. 107-124). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Vopat, J. (2009). *Writing Circles : Kids Reveolutionize Workshop*. Porthsmouth: Heinemann.

