

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ENSEIGNEMENT DE STRATÉGIES DE CORRECTION DE TEXTES PAR  
UNE ENSEIGNANTE DE PREMIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE : PORTRAIT DU  
DÉVELOPPEMENT D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS EN ÉCRITURE AU  
REGARD DE L'APPLICATION DU SOUS-PROCESSUS DE CORRECTION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

KATHY BEAUPRÉ-BOIVIN

JANVIER 2022

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.04-2020). 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

Tout au long de ces dernières années, plusieurs personnes ont contribué à l'accomplissement de ce mémoire. Que ce soit par des encouragements, des suggestions, de l'écoute ou de l'aide, ces mots et ces gestes m'ont aidée à achever le projet avec satisfaction. Merci à tous et à toutes, ainsi qu'à ceux que j'oublie.

Plus particulièrement,

Nathalie Chapleau, un énorme merci pour ta présence active et ton dévouement. Les nombreuses heures investies pour m'encourager, me guider et me soutenir se sont avérées indispensables. Ta confiance, ton soutien et ton écoute sont seulement quelques mots qui évoquent la profonde reconnaissance que j'ai envers toi pour tout ce que tu as fait durant les 6 dernières années. Tu as su m'accompagner dans la finalité de ce mémoire. Mille mercis !

Émilie Tremblay-Wragg, il y a quelques années, notre rencontre, en tant que collègue, m'a conduite où je suis maintenant. Tu es une personne inspirante qui donne l'envie de se dépasser. Merci de ta présence et de ton soutien émotionnel à travers les différentes épreuves qui se placent sur le chemin d'un mémoire. Ta grande écoute et tes suggestions m'ont motivée et aujourd'hui, je peux dire mission accomplie. Merci, mon amie !

Julie Tougas, merci d'avoir accepté de participer à ce projet. Tu es une enseignante inspirante qui, j'en suis certaine, pourra en inspirer d'autres. Ce projet accompli conjointement aura, je l'espère, des retombées intéressantes dans le domaine de

l'éducation. J'ai éprouvé beaucoup de plaisir à réaliser l'intégralité des activités auprès des élèves avec toi. Merci pour ton temps et ton implication.

Guillermo Bascunan, l'homme qui a changé le cours de ma vie en croyant en mes capacités et en m'encourageant à poursuivre dans les moments où je souhaitais tout abandonner. Ce soutien est inestimable. Un sincère et immense merci !

À ma sœur Kimmy, merci pour ton implication dans les dernières semaines. Ta précieuse aide m'a permis de profiter de mon petit bébé Théo, dont l'arrivée prématurée a assurément transformé mes horaires et mes pensées.

Aux deux membres de mon comité d'évaluation, Annie Charron et Marie-Hélène Giguère, qui ont cru en moi et qui m'ont accompagnée dans ce processus de correction. Merci de votre soutien, il m'a grandement aidée à poursuivre.

Finalement, un merci indispensable à ma marraine, Joëlle, qui m'a encouragée dans le processus et accompagnée dans la révision de ce texte. Tes nombreuses heures passées à me relire ont été précieuses pour moi. Je te remercie pour cette relecture.

J'adresse finalement mes sincères remerciements à ma famille, mes amies et mes collègues. Mon moral a bénéficié de vos encouragements tout au long de ce processus.

## DÉDICACE

À ceux qui ont suivi le périple de ce mémoire,  
comprendront.  
Le succès n'est pas final.  
L'échec n'est pas fatal.  
C'est le courage de continuer qui compte.  
-Winston Churchill

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	II
DÉDICACE .....	IV
LISTE DES FIGURES.....	IX
LISTE DES TABLEAUX.....	X
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	XII
RÉSUMÉ .....	XIII
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Les enjeux lors des premiers apprentissages formels de l'écriture.....	3
1.1.1 Les défis du scripteur débutant pour atteindre les exigences ministérielles en orthographe lexicale .....	4
1.1.2 L'apprentissage de la production de phrases : l'application de ressources cognitives importantes .....	5
1.1.3 La production écrite et ses nombreux processus à maîtriser .....	6
1.2 L'enseignement de l'écriture en première année : des pratiques variées .....	8
1.2.1 Le temps accordé à l'enseignement de l'écriture en première année.....	9
1.3 L'enseignement des stratégies d'écriture dans le sous-processus de correction : une pratique à développer .....	11
1.3.1 L'importance d'enseigner les stratégies liées au sous-processus de correction pour les élèves ayant des difficultés en écriture.....	12

1.4	La question et l'objectif général de recherche .....	14
1.5	La pertinence de la recherche .....	14
1.5.1	La pertinence scientifique .....	15
1.5.2	La pertinence sociale .....	15
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL .....		17
2.1	L'enseignement des stratégies d'écriture dans le sous-processus de correction : une pratique à développer .....	17
2.1.1	Des modèles en écriture .....	18
2.1.2	La comparaison des modèles .....	25
2.2	Le processus de révision .....	27
2.2.1	Le processus de révision, un concept à définir .....	27
2.2.2	Le modèle du processus de révision .....	30
2.2.3	Les stratégies nécessaires au processus de révision .....	33
2.3	Des pratiques enseignantes pour soutenir le sous-processus de correction .....	35
2.3.1	Des activités pour travailler le sous-processus de correction .....	35
2.4	L'objectif général et les objectifs spécifiques .....	41
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....		42
3.1	La recherche descriptive .....	42
3.2	Les participants .....	43
3.2.1	Les modalités de recrutement de l'enseignante .....	44
3.2.2	Les modalités de sélection des quatre élèves .....	46
3.3	Les instruments de collecte et la procédure .....	51
3.3.1	L'entrevue semi-dirigée .....	51
3.3.2	L'analyse de documents .....	52

3.3.3	La grille de codification des erreurs de production écrites .....	55
3.3.4	La grille de codification des stratégies utilisées.....	59
3.4	L'analyse des données .....	61
3.4.1	L'analyse des pratiques enseignantes (verbatim) .....	62
3.5	Le certificat d'éthique.....	64
CHAPITRE IV RÉSULTATS DE RECHERCHE .....		65
4.1	Les pratiques déclarées de l'enseignante.....	66
4.1.1	La démarche de correction .....	66
4.1.2	L'enseignement des stratégies de correction.....	68
4.1.3	Les activités déclarées pour développer les stratégies de correction .....	77
4.2	L'application du sous-processus de correction dans une production écrite .....	84
4.2.1	Les résultats des productions écrites de la participante 1 (P1).....	84
4.2.2	Les résultats des productions écrites de la participante 2 (P2).....	88
4.2.3	Les résultats des productions écrites du participant 3 (P3) .....	92
4.2.4	Les résultats des productions écrites du participant 4 (P4) .....	95
4.3	Synthèse des analyses des productions écrites .....	98
4.3.1	Les fausses alarmes .....	98
4.3.2	La correction des erreurs .....	99
CHAPITRE V DISCUSSION.....		103
5.1	Des pratiques déclarées au regard de l'enseignement de stratégies de correction .....	103
5.2	La différence des erreurs selon les composantes .....	105
5.2.1	Les erreurs d'énonciation (syntaxe) .....	106
5.2.2	Les erreurs d'encodage : l'aspect phonologique et morphographique ainsi que l'orthographe lexicale et grammaticale .....	107



5.3	L'efficacité des stratégies de correction lors des productions écrites.....	109
5.4	Les forces et les limites de l'étude.....	111
5.4.1	Les forces de l'étude .....	111
5.4.2	Les limites de l'étude .....	112
5.5	La contribution de l'étude.....	113
	CONCLUSION.....	115
	APPENDICE A LES QUESTIONS POUR LES ENTREVUES AVEC L'ENSEIGNANTE .....	119
	APPENDICE B LES CANEVAS POUR LES PRODUCTIONS ÉCRITES .....	121
	APPENDICE C LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE .....	134
	APPENDICE D LE FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT .....	135
	APPENDICE E LES PRODUCTIONS ÉCRITES DES PARTICIPANTS .....	140
	RÉFÉRENCES.....	192

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Le modèle du scripteur expert de Hayes et Flower (1980) .....	20
2.2 Le résumé du modèle de Berninger et Swanson (1994) dans Chanquoy (2010) .....	22
2.3 Le modèle des composantes de la production écrite de Montésinos-Gelet (2013) adaptation du modèle de Levelt (1989).....	24
2.4 La comparaison des modèles pour le scripteur débutant .....	26
2.5 La représentation du sous-processus de révision de texte (figure de gauche) et de la dynamique de ses sous-processus (figure de droite) dans le modèle de Hayes et Flower (1980) (Heurley, 2006, p. 17) .....	31
2.6 Le modèle révisé du processus de révision (Hayes, 1998, cité dans Heurley, 2006) .....	32
4.1 La démarche de correction de Julie.....	67
4.2 La synthèse des fausses alarmes .....	99
4.3 La synthèse des erreurs détectées.....	100
4.4 La synthèse des corrections justes.....	101

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Les caractéristiques des participants .....	48
3.2 La grille de codification des erreurs des productions écrites .....	57
3.3 La grille de codification des stratégies utilisées.....	60
4.1 L'enseignement des stratégies de correction par semaine .....	69
4.2 Les activités effectuées lors des 12 semaines d'intervention.....	79
4.3 La grille de codification des erreurs de la participante 1 .....	87
4.4 La grille de codification des stratégies utilisées de la participante 1 .....	87
4.5 Le pourcentage des corrections justes de la participante 1 .....	88
4.6 La grille de codification des erreurs de la participante 2 .....	90
4.7 La grille de codification des stratégies utilisées de la participante 2 .....	91
4.8 Le pourcentage des corrections justes de la participante 2 .....	92
4.9 La grille de codification des erreurs du participant 3.....	94
4.10 La grille de codification des stratégies utilisées du participant 3.....	94
4.11 Le pourcentage des corrections justes du participant 3.....	95
4.12 La grille de codification des erreurs du participant 4.....	97

4.13 La grille de codification des stratégies utilisées du participant 4.....	97
4.14 Le pourcentage des corrections justes du participant 4.....	98

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MÉES : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

PDA : Progression des apprentissages

Il est à noter que le ministère de l'Éducation du Québec a changé plusieurs fois de dénomination depuis sa création en 1964, selon l'ajout ou le retrait de différents domaines d'activités de sa responsabilité. Dans ce mémoire, le nom respectif du ministère en place au moment de la publication sera utilisé dans les citations.

## RÉSUMÉ

Le scripteur débutant rencontre plusieurs enjeux lors de ses premiers apprentissages formels de l'écriture. Cela est dû, entre autres, à l'opacité de l'orthographe de la langue française ainsi qu'à la complexité de produire un texte qui demande à l'élève l'utilisation simultanée de plusieurs connaissances liées aux différents processus d'écriture (planification, mise en texte et révision). Lorsque l'élève qui est au début de son apprentissage écrit un texte, il peut commettre plusieurs erreurs. Par conséquent, le développement des stratégies pour se corriger est important. Bien que ce sous-processus de correction fasse partie du processus de révision, il est rarement enseigné en classe de première année et peu de recherches sont consacrées à ce niveau scolaire. La présente recherche vise à décrire l'enseignement de stratégies de correction de textes d'une enseignante de première année du primaire et ainsi dresser un portrait du développement des acquisitions d'élèves ayant des difficultés en écriture au regard du sous-processus de correction.

L'enseignante participant à cette étude est sélectionnée par convenance puisqu'elle propose des activités variées à ses élèves qui permettent de développer le questionnement sur la langue pour travailler l'écriture. Sur une base hebdomadaire, l'enseignante participe à une entrevue pour expliquer les activités d'écriture réalisées et les stratégies de correction enseignées dans sa classe. Les résultats obtenus, à la suite des analyses de verbatims avec le logiciel NVivo, permettent de constater que l'enseignante consolide chaque stratégie de correction lors des activités d'écriture et qu'elle s'ajuste selon les progrès ou les besoins des élèves de sa classe. Régulièrement, elle favorise les échanges et le questionnement sur la langue dans deux activités telles que la phrase du jour et la correction lors de productions écrites. Par la suite, une grille de codification est utilisée pour faire un portrait de la progression des corrections apportées dans des productions écrites de quatre élèves éprouvant des difficultés en écriture sélectionnés par l'enseignante. Les résultats permettent de constater que les élèves utilisent les stratégies de correction enseignées en classe, et ce, même si l'enseignante ne l'exige pas. En outre, une amélioration concernant les corrections apportées à leur texte est observée dans leurs écrits. Enfin, des pistes de recherche sont proposées afin de poursuivre les travaux en lien avec les pratiques enseignantes du sous-processus de correction.

Mots-clés : Stratégies de correction, sous-processus de correction, enseignement du sous-processus de correction, scripteurs débutants, processus de révision

## INTRODUCTION

Tout au long du cheminement scolaire de l'élève, l'apprentissage de l'écrit constitue un enjeu déterminant, puisque les compétences à lire et à écrire sont essentielles à la réussite des autres disciplines scolaires (Graham et Harris, 2013; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017). Toutefois, écrire un texte s'avère complexe. En effet, lorsque le scripteur produit un texte, plusieurs connaissances et capacités sont sollicitées afin d'y parvenir en répondant aux attentes (Chartrand, 2012, 2013; Fayol et Largy, 1992; Flower et Hayes, 1981; Graham et Harris, 2013). De ce fait, depuis plusieurs années, l'élève qui ne parvient pas à atteindre les exigences prescrites par le curriculum représente une préoccupation tant pour son environnement immédiat et scolaire que pour les chercheurs. Dans le but de guider les enseignants dans cet enseignement, le ministère de l'Éducation précise les connaissances nécessaires à l'apprentissage de l'écrit dans le document *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009). Néanmoins, malgré un enseignement de l'écriture débutant dès la première année scolaire du primaire, un élève sur cinq ne maîtrise pas les connaissances de base en orthographe lors de son entrée au secondaire (Desrosiers et Tétréault, 2012). L'enseignement du sous-processus peut s'avérer être une solution pour aider les élèves à mieux se questionner pour corriger leurs erreurs (Bisaillon, 1992). Toutefois, les enseignants semblent manquer de ressources pour enseigner le sous-processus de correction en classe (Hamel et Chartrand, 2008). Cette recherche s'intéresse à la description de l'enseignement des stratégies lors du sous-processus de correction en classe ainsi qu'à l'élaboration du portrait du développement de la progression d'élèves de première année ayant des difficultés en écriture dans l'utilisation de ses stratégies lors de production écrite.

Le premier chapitre relate les enjeux de l'apprentissage formel de l'écrit et de son enseignement en classe sous forme de problématique. Le deuxième chapitre représente le cadre conceptuel qui permet de définir les trois concepts à l'étude : 1) la production écrite, 2) le processus de révision, dont le sous-processus de correction et les stratégies de correction et 3) des pratiques enseignantes pour soutenir les apprentissages en écriture, dont le sous-processus de correction. Ce chapitre se conclut par les deux objectifs spécifiques de l'étude. Le troisième chapitre présente la méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs spécifiques de la recherche. Le type de recherche, les participants, les instruments de collecte et procédure ainsi que l'analyse des données sont plus précisément détaillés. Le quatrième chapitre fait état des résultats des analyses selon les pratiques déclarées de l'enseignante et des productions écrites de quatre élèves considérés comme ayant des difficultés en écriture par l'enseignante et selon les critères définis. Dans le cinquième chapitre, les résultats sont analysés et interprétés en lien avec les écrits scientifiques. De plus, les limites et les forces de l'étude sont mises de l'avant. Enfin, la conclusion résume le projet de recherche tout en élaborant la portée des résultats.



## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre traite d'abord des enjeux auxquels les élèves de première année sont confrontés lors des premiers apprentissages formels de l'écrit. Il est ensuite question des caractéristiques de la langue française. Puis, l'importance de développer des stratégies durant ces apprentissages en écriture est mise en relation avec les pratiques proposées par les enseignants de première année. Enfin, l'enseignement du sous-processus de correction, particulièrement en première année, est abordé en y précisant ses avantages. De cette problématique découle une question générale de recherche.

#### 1.1 Les enjeux lors des premiers apprentissages formels de l'écriture

Pour réussir à acquérir l'ensemble des connaissances liées à la production d'un texte et pour devenir un scripteur expert, le scripteur débutant est confronté à un long processus d'apprentissage qui nécessite de relever les défis associés à la production des mots, des phrases et des textes (Noble, 2019). En effet, l'apprentissage formel de l'écriture demande aux élèves de maîtriser le code graphique et le code linguistique. Le code graphique renvoie à ce qui permet la transcription des discours, c'est-à-dire à l'usage de l'alphabet latin, alors que le code linguistique concerne tous les aspects formels des langues, soit la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique (Montésinos-Gelet, accepté). De plus, le scripteur débutant doit développer, par l'entremise d'activités de calligraphie, des habiletés graphomotrices

pour automatiser le geste graphomoteur (Lavoie, 2020). Tous ces apprentissages servent à l'élève lorsqu'il s'investit dans la production de mots, de phrases et de courts textes. Toutefois, pour produire un texte ou une phrase, l'élève doit réussir à produire des mots, ce qui représente un défi important en français étant donné les particularités de l'orthographe de la langue française.

#### 1.1.1 Les défis du scripteur débutant pour atteindre les exigences ministérielles en orthographe lexicale

En français, l'apprentissage des phonogrammes et de l'orthographe des mots représente deux défis que le scripteur débutant doit relever. En effet, l'opacité de l'orthographe de la langue française et la complexité des structures syllabiques et graphémiques rendent la production des mots respectant les normes orthographiques ardue (Jaffré, 2011). En effet, selon Véronis (1988), seulement 50 % des mots peuvent être écrits avec précision lorsque la correspondance graphophonémique est utilisée. Par exemple, pour orthographier le mot régulier « papa », dont l'orthographe est consistante, le scripteur peut utiliser la correspondance écrite de chacun des phonèmes et orthographier le mot adéquatement. En revanche, les mots irréguliers, comme le mot « femme », qui demandent aux élèves de mémoriser l'orthographe du mot dans son lexique mental sans repère phonologique total, s'avèrent plus difficiles à apprendre puisque la correspondance graphophonémique n'est pas univoque (Fayol, 2013; Pérez et al., 2012).

Étant donné que le scripteur débutant priorise la correspondance graphophonémique pour écrire les mots (Fayol, 2020), il lui est difficile d'atteindre les exigences prescrites dans la « Progression des apprentissages [PDA] » (MELS, 2009). En effet, selon la PDA, dès le premier cycle du primaire, l'élève doit réussir à orthographier correctement 500 mots. Pour y parvenir, il doit s'approprier le code orthographique, connaître les graphèmes, les règles orthographiques les plus courantes comme le phonème /ã/ qui s'écrit avec un « m » devant les lettres « b, m, p » ainsi que les régularités

orthographiques comme le phonème /o/ qui s'écrit généralement « eau » à la fin d'un mot. Ainsi, l'élève est tenu d'acquérir plusieurs connaissances en lien avec la langue pour réussir à atteindre les exigences en orthographe lexicale. Ce constat explique la raison pour laquelle l'enseignement de la production de mots tôt dans le parcours scolaire des élèves est à privilégier. Selon plusieurs chercheurs (dont, Apel et al., 2004; Berninger et al., 2009), plus les connaissances orthographiques du scripteur sont stables, plus il peut mobiliser ses ressources cognitives pour effectuer des tâches complexes comme le choix de l'information ou l'organisation de son discours lors de la production d'un texte. Toutefois, le développement de la production des mots, y compris les connaissances orthographiques, représente un long processus d'apprentissage et un défi pour les élèves du primaire (Costerg et al., 2020) qui ne peut pas être totalement dissocié du contexte d'écriture.

#### 1.1.2 L'apprentissage de la production de phrases : l'application de ressources cognitives importantes

L'écriture d'un texte ne se limite pas à savoir orthographier correctement des mots. Un défi supplémentaire s'ajoute pour le scripteur débutant puisqu'il doit apprendre à produire des phrases syntaxiquement correctes. L'apprentissage d'un tel système implique des connaissances multiples et l'application de ressources cognitives importantes, et ce, qu'elles soient automatisées comme pour l'orthographe lexicale ou contrôlées lors de l'application de l'orthographe grammaticale (De Weck et Marro, 2010). Dès la première année du primaire, l'élève commence à produire des phrases et à découvrir les règles associées à l'orthographe grammaticale, soit d'orthographier des groupes de mots en tenant compte des liens qu'ils entretiennent entre eux (p. ex. : déterminant et nom). Certaines de ces marques peuvent s'entendre à l'oral, ce qui facilite le transfert à l'écrit, tandis que d'autres nécessitent l'application d'une règle grammaticale non audible (Jaffré, 2011; Rey et Carlotti, 2008). Par exemple, dans la phrase « Marie joue avec les chats bruns des enfants. », le scripteur doit indiquer à cinq reprises le pluriel. Pour le scripteur débutant, les marques d'accord et l'orthographe

lexicale semblent plus difficiles à repérer puisqu'il se centre davantage sur la recherche de la correspondance graphophonémique de chaque mot à écrire (Morin et al., 2014).

Enfin, l'élève est amené à relever le défi d'apprendre les multiples règles générales d'une phrase pour que la syntaxe et la ponctuation soient respectées (Fayol, 2013; MELS, 2009). Par exemple, dès la première année, l'élève doit apprendre à écrire des phrases et vérifier si elles contiennent au moins un verbe conjugué puis il doit ajouter la majuscule et le point pour délimiter sa phrase (MELS, 2009, p. 51). Évidemment, cet apprentissage se poursuit tout au long du cheminement scolaire de l'élève. Pour y arriver, il utilise toutes ses connaissances liées à la langue écrite dans le but de produire un texte en pensant, en plus, à la cohérence de ses idées.

### 1.1.3 La production écrite et ses nombreux processus à maîtriser

Peu importe le niveau de maîtrise du français du scripteur, la production écrite est considérée comme une tâche complexe (Bourdin, 2018; Chanquoy et al., 2018; Montésinos-Gelet, 2013), car elle implique plusieurs processus cognitifs d'écriture qui doivent être mis en relation, à savoir la planification, la mise en texte et ses composantes ainsi que la révision qui inclut le sous-processus de révision et de correction (Flower et Hayes, 1981; Hayes et Flower, 1980). Étant donné son peu d'expérience avec l'écrit, souvent, il est difficile pour le scripteur débutant d'exercer un contrôle suffisant pour réaliser de façon intégrée l'ensemble des processus cognitifs nécessaires à la production d'un texte (Hayes et Flower, 1980). Lorsque le scripteur débutant produit un texte, il a généralement tendance à transcrire les événements au fur et à mesure qu'il les récupère dans sa mémoire, sans planifier ses idées et sans y apporter des corrections (Berninger et Swanson, 1994). Un texte saccadé, sans lien entre les idées, peut résulter de cette démarche (Fayol, 2013). Étant donné que plusieurs erreurs peuvent être commises lors de la rédaction d'un texte, il est d'autant plus important que l'élève apprenne à maîtriser le sous-processus de correction.

En ce qui concerne ce sous-processus de correction, dans le référentiel d'intervention en écriture (MÉES, 2017, p. 45), il est mentionné que : « la détection des erreurs orthographiques est une habileté complexe qui exige que les élèves connaissent les notions d'orthographe d'usage et grammaticale qui s'y rattachent ». Pour compléter ces propos, Fayol (2013) observe que la majorité des scripteurs débutants n'apportent pas ou très peu de corrections à leur texte. D'ailleurs, Piolat (1988) affirme que les enfants de 7-8 ans, lors de la lecture, réussissent parfois à détecter un problème rédactionnel, mais ils ont des difficultés à trouver une solution. Étant au début de ses apprentissages, le scripteur débutant corrige beaucoup moins que les scripteurs experts. Afin de contrer le fait que la majorité des scripteurs débutants apportent peu de corrections à leur texte, un enseignement du sous-processus de correction semble pertinent dès que l'élève amorce l'apprentissage de la production de phrases.

Bien entendu, la réalisation de ce sous-processus par les élèves s'amplifie à chaque niveau de leur cheminement scolaire puisque leurs connaissances et leurs stratégies croissent selon leurs apprentissages comme l'indique la PDA au primaire. Par exemple, pour le contenu prioritaire : « copier un mot et vérifier s'il est correctement reproduit » (MELS, 2009, p. 18), cette connaissance s'amorce en première année et doit être réalisée seul par l'élève de cinquième année (MELS, 2009). De toute évidence, l'apprentissage de la langue française à l'écrit est complexe pour le scripteur débutant puisqu'il doit acquérir plusieurs connaissances uniques au français et les appliquer dans la production d'un texte en utilisant l'ensemble des processus cognitifs en écriture. Ainsi, l'utilisation par l'enseignant de pratiques efficaces en classe pour développer l'écriture est cruciale afin que l'élève acquière les connaissances liées à la langue et devienne un bon scripteur.

## 1.2 L'enseignement de l'écriture en première année : des pratiques variées

Pour enseigner l'écriture, la mise en place d'un enseignement explicite des stratégies de la planification, de la mise en texte et de révision tout en favorisant l'écriture régulièrement est recommandée (Cavanagh, 2006). Toutefois, les enseignants semblent privilégier davantage des activités sollicitant des connaissances orthographiques à l'aide de tâches décontextualisées (MEES, 2017). Par exemple, les enseignants favorisent la planification de dictées évaluatives ou des périodes pour compléter les cahiers d'exercices. Contrairement à l'utilisation des cahiers d'activités d'apprentissage, écrire quotidiennement et varier les situations d'écriture sont des tâches à prioriser en classe (Pasa et al., 2015) afin d'amener les élèves ayant des difficultés à développer la compétence du programme de formation de l'école québécoise qui est d'« écrire des textes variés ». Toutefois, les exercices proposés, en plus d'être principalement axés sur l'orthographe grammaticale (Nadeau et Fisher, 2006), demandent peu de réflexion de la part de l'élève. Le réinvestissement des connaissances grammaticales dans une tâche de production écrite reste donc inefficace pour la plupart des élèves (Chartrand, 2012).

Selon la PDA, les enseignants de première année sont tenus d'initier l'élève à : « (...) relire attentivement la version finale de ses textes pour repérer et corriger les coquilles ou erreurs qui y restent » (MELS, 2009, p. 20). Pour ce faire, les activités présentées aux élèves doivent les amener à se distancier de leur texte, en plus de développer les connaissances de base en grammaire ainsi qu'une capacité à réfléchir sur la langue, ce qui ne semble pas être acquis pour plusieurs élèves (Brassard, 2011). À ce propos, Ammar et al. (2016) constatent que, bien que le sous-processus de correction fasse partie du processus d'écriture, en général, l'élève n'utilise pas ou utilise peu les stratégies enseignées pour corriger ses textes efficacement. Ainsi, afin de favoriser l'appropriation des stratégies liées au sous-processus de correction, différentes pratiques enseignantes sont proposées dans les recherches. Par exemple, quelques

travaux portent sur l'échange oral et la résolution de problème en écriture pour améliorer les capacités des élèves à raisonner lors de l'application du processus de révision, incluant le sous-processus de correction, et ainsi utiliser des stratégies de corrections efficaces (Allaire et al., 2015; Blain et Lafontaine, 2010). Cette pratique semble améliorer le raisonnement de l'élève lors de la correction de son texte. L'atelier de négociation graphique, la dictée zéro faute et la phrase dictée du jour sont des exemples d'activités pouvant être réalisées en classe pour favoriser la mobilisation de stratégies de correction (Brissaud et Cogis, 2011; MEES, 2017). Ainsi, l'élève est amené à se questionner sur les actions à poser pour se corriger et à échanger sur ses connaissances grammaticales dans un contexte d'apprentissage. Ainsi, l'adoption de pratiques efficaces telles que la phrase dictée du jour est recommandée pour favoriser l'apprentissage des connaissances et des stratégies liées à l'écriture dès le début du cheminement scolaire de l'élève (Blain et Lafontaine, 2010). Bien qu'il existe plusieurs tâches favorables au développement des connaissances associées à l'écriture, le temps qui y est accordé en classe ne semble pas optimal.

### 1.2.1 Le temps accordé à l'enseignement de l'écriture en première année

L'apprentissage de l'écriture est complexe et demande à l'élève d'acquérir au fil de son parcours scolaire différentes connaissances liées à la langue ainsi que des stratégies cognitives et métacognitives. Malgré ce constat, Pasa et al. (2015), dans leur étude incluant 131 titulaires de niveau CP (équivalence au Québec : première année du primaire), ont observé que les enseignants de première année du primaire accordent peu de temps à l'enseignement de l'écriture contrairement à l'enseignement de la lecture. En effet, ils observent qu'en moyenne, dans les classes où les enseignants planifient des activités d'écriture, 32 % du temps total d'enseignement du français est accordé à des tâches d'écriture. Le reste du temps est utilisé pour des tâches de compréhension en lecture (16 %), de phonologie (18 %), de lecture (23 %) d'étude de la langue (9 %) et d'autres tâches (2 %). Il est à noter, selon leurs observations, qu'un

temps significatif à l'enseignement de l'écriture n'est pas présent dans toutes les classes. À ce propos, ces auteurs précisent que la précocité, la régularité, la quantité et la variété des pratiques d'écriture influencent de manière positive l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et que lecture et écriture sont en étroite interrelation (Liliana et Margarida Alves, 2018). Bien que l'enseignement et l'apprentissage de la lecture aient fait l'objet de plusieurs recherches en éducation, l'enseignement de l'écriture demeure un champ regroupant des processus cognitifs qui sont peu explorés dans le domaine scientifique (Brissaud et al., 2016).

Concrètement, dans l'étude de Pasa et al. (2015), les données concernant les pratiques en écriture ont révélé que les activités proposées aux scripteurs débutants sont principalement la copie, la dictée et la production écrite, ainsi que la calligraphie. Par conséquent, beaucoup de temps est consacré à la copie et au processus de rédaction lors de la production écrite, mais très peu est attribué au processus de la planification et celui de révision, dont le sous-processus de correction (en moyenne 14 minutes par semaine – 10 % du temps). Peu importe le moment de l'année scolaire, le temps consacré à l'enseignement du processus de révision reste le même, soit 7 %, 11 % et 9 %, respectivement en début, milieu et fin d'année scolaire (Pasa et al., 2015). Chartrand (2013) observe que le temps alloué en classe aux élèves pour l'application du processus révision dans leur texte, y compris le sous-processus de correction, est insuffisant. De plus, les activités d'écriture (calligraphie, dictée, copie) sont utilisées par les enseignants pour valider des démarches d'encodage de niveau phonographique (Pasa et al., 2015). Conséquemment, les processus de la planification et de la révision ainsi que les autres dimensions de la langue comme l'aspect orthographique et l'aspect morphographique semblent peu enseignés. Du côté des recherches scientifiques, plusieurs sphères de l'enseignement de l'écriture en première année du primaire n'ont pas été étudiées. La méta-analyse de Graham et al. (2012) confirme ce besoin en comptabilisant seulement neuf articles sur 115 à propos de l'enseignement de l'écriture en classe de première année. Bien que le processus de révision d'un texte, incluant les



stratégies liées au sous-processus de correction, soit important dans la production écrite, force est de constater que très peu de temps lui est accordé en classe (Chartrand, 2013; Pasa et al., 2015). De plus, à la lumière des lectures effectuées, aucune étude n'a été réalisée auprès des enseignantes de première année afin d'observer leurs pratiques concernant son enseignement. Même si les enseignants ne semblent pas prioriser les tâches d'écriture en classe, l'enseignement des stratégies pour soutenir le sous-processus de correction par les élèves est à privilégier (Cavanagh et Blain, 2016).

### 1.3 L'enseignement des stratégies d'écriture dans le sous-processus de correction : une pratique à développer

Lors de l'application du sous-processus de correction, l'enseignement de stratégies variées a pour but d'aider le scripteur à détecter les erreurs dans son texte et à trouver une solution pour les corriger. Une stratégie constitue plus précisément une manière de faire pour réaliser une tâche (Legendre, 2005). À cet effet, la PDA précise certaines stratégies à enseigner aux élèves. L'enseignant doit notamment amener l'élève à développer des stratégies pour mémoriser l'orthographe des mots (p. ex. : mnémotechnique), repérer les détails dans un mot (p. ex. : l'accent dans le mot « tête »), associer les graphèmes aux phonèmes (p. ex. : a-n = an) et arriver à comparer la forme orale à la forme écrite dans le texte (p. ex. : arbre → arbe → arbre) (MELS, 2009). Lors d'une correction concernant l'orthographe lexicale, l'apprentissage de différentes stratégies orthographiques pour produire les mots avec précision comme la correspondance phonologique (p. ex. : dateau → bateau), orthographique (p. ex. : gitare → guitare) ou morphographique (p. ex. : fillète → fillette) est nécessaire. Toutefois, Colognesi et Lucchini (2018) ont constaté que certains élèves peuvent utiliser une stratégie sans nécessairement modifier correctement le mot erroné. Par exemple, dans le mot « chapo », l'élève pourrait repérer le mot erroné en y ajoutant un signe en haut du mot (p. ex. : l'élève ajoute une étoile en haut du mot pour se rappeler de devoir vérifier l'orthographe de celui-ci) sans se questionner par la suite sur la régularité

orthographique liée au phonème /o/ en fin de mot ou sans utiliser ses outils comme le dictionnaire pour vérifier l'orthographe. L'élève pourrait également décider de changer le graphème « o » pour « au » en pensant que c'est la bonne orthographe, ce qui n'apporte pas une correction juste du mot erroné. Donc, l'élève démontre son utilisation de la stratégie, sans toutefois ajouter une correction juste à l'erreur. Le manque de connaissances du scripteur débutant peut faire en sorte que « les révisions introduites n'aboutissent pas toujours à une amélioration des textes » (Roussey et Piolat, 2005, p. 359). Cavanagh et Blain (2016) affirment que les élèves qui ont des résultats supérieurs en écriture utilisent les stratégies et démontrent une progression dans leurs apprentissages. En revanche, de façon générale, les élèves ayant des difficultés en écriture se sentent peu valorisés lors d'une tâche d'écriture, ce qui peut entraîner une démotivation à utiliser leur peu de connaissances et les stratégies connues (Graham et Harris, 2014; Saint-Laurent, 2002).

### 1.3.1 L'importance d'enseigner les stratégies liées au sous-processus de correction pour les élèves ayant des difficultés en écriture

Comme produire un texte entraîne un coût cognitif élevé (Chapleau et al., 2016; Desrosiers et Tétreault, 2012; Fayol, 2011), et que l'une des causes des difficultés d'apprentissage des élèves est qu'ils possèdent peu de stratégies, les élèves ayant des difficultés en écriture se retrouvent rapidement dépassés par les exigences de cette tâche complexe (Saint-Laurent et al., 1995). Ceux-ci, contrairement aux élèves forts, éprouvent de la difficulté à : « gérer leurs opérations mentales, c'est-à-dire d'être conscients de leurs façons de penser, et de rajuster au besoin leur démarche de résolution de problèmes » (Aylwin, 1992, p. 24). En effet, ces élèves peuvent avoir des stratégies cognitives et métacognitives déficientes ou inadéquates (Aylwin, 1992), ce qui les amène à compenser en surutilisant celles qui leur sont familières (Saint-Laurent et al., 1995) sans se préoccuper de leur efficacité dans le contexte demandé (Parent et Morin, 2005). Leur gestion simultanée des différentes stratégies rédactionnelles et du processus cognitif est considérée ayant des difficultés en écriture (Cavanagh, 2006).

Par ailleurs, il est observé qu'ils mettent généralement beaucoup d'attention sur certains aspects comme « la propreté, l'orthographe ou la ponctuation » (MÉES, 2017, p. 43), aux dépens de la planification et du message à livrer. Donc, comme l'affirment Boivin et al. (2014), les connaissances antérieures de ceux-ci sont fragiles, ce qui entraîne la nécessité d'un enseignement explicite (Cavanagh, 2006).

Selon les auteures, les élèves ayant des difficultés tirent des bénéfices d'un enseignement explicite les amenant à développer leur habileté à utiliser les stratégies de révision. Selon Chartrand (2013, p. 3) : « on devrait enseigner diverses stratégies, ce qui veut dire 1) présenter la stratégie et son utilité, 2) montrer comment s'en servir, 3) la faire expérimenter pendant un certain temps sous contrôle ». Ainsi, un enseignement explicite des stratégies est nécessaire pour amener une efficacité dans leur utilisation. Pour ce faire, l'enseignement explicite nécessite de la part de l'enseignante de structurer ses activités en trois grandes étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Bissonnette, 2015; Bissonnette et al., 2005; Rosenshine, 1986a, 1986b). Selon ces auteurs, ce type d'enseignement est à favoriser puisqu'il permet à un plus grand nombre d'élèves de comprendre et de maîtriser les notions vues en classe. En effet, lorsqu'un élève montre des difficultés sur le plan de ses stratégies cognitives et métacognitives, il est important que chaque étape d'apprentissage soit modélisée et que l'élève reçoive de la rétroaction régulièrement afin qu'il puisse construire ses connaissances adéquatement (Brissaud et al., 2016; Saint-Laurent, 2002; Turcotte et al., 2010). Toutefois, ce n'est pas parce que la stratégie est enseignée qu'elle est bien utilisée par l'élève. Ainsi, les activités proposées par les enseignants ont un rôle primordial dans le développement de stratégies d'écriture, plus spécifiquement celles liées aux stratégies du sous-processus de correction.

#### 1.4 La question et l'objectif général de recherche

La compétence à écrire des textes nécessite l'utilisation de différentes connaissances et stratégies sur le plan autant du mot que de la phrase et du texte. Cet apprentissage s'effectue progressivement par l'expérience variée de diverses situations d'écriture et d'un enseignement de chacun des processus cognitifs d'écriture menant à la réalisation de cette activité complexe (production écrite). Ainsi, il s'agit d'un défi pour le scripteur débutant qui démontre des difficultés en écriture, mais également pour l'enseignant dans la façon de l'enseigner pour accompagner l'élève dans son apprentissage. À cet effet, peu d'études sont relevées concernant l'enseignement du sous-processus de correction lors de productions écrites en première année.

En considérant les lacunes associées à l'enseignement du sous-processus de correction auprès de scripteurs débutants, les difficultés liées à celui-ci et le peu de stratégies utilisées par les élèves, particulièrement les élèves ayant des difficultés en écriture, une question générale de recherche est identifiée : comment enseigner les stratégies de correction pour favoriser leur utilisation chez les élèves de première année du primaire lors de productions écrites ?

#### 1.5 La pertinence de la recherche

L'enseignement du sous-processus de correction lors de la production d'un texte aux élèves de première année se doit d'être étudié afin de mieux les comprendre et d'aider les enseignants dans l'amélioration de leurs pratiques ainsi que les chercheurs dans l'identification de pratiques probantes (Montésinos-Gelet et al., 2017). Ainsi, cette étude revêt une pertinence sur le plan tant scientifique que social.

### 1.5.1 La pertinence scientifique

La pertinence scientifique de cette recherche réside dans l'ajout de données empiriques en lien avec l'enseignement du sous-processus de correction auprès d'élèves de première année éprouvant des difficultés en écriture plus spécifiquement lors de productions écrites puisque cet aspect est peu documenté dans le domaine scientifique (Fayol, 2013; Graham et al., 2012). Ainsi, cette contribution permet d'analyser les pratiques déclarées d'une enseignante de première année pour faire un portrait de ses pratiques et de la progression des élèves dans leurs productions de texte. Cette problématique persiste depuis plusieurs années et malgré les récentes études dans le domaine, les élèves continuent d'obtenir de faibles résultats en écriture. Cette préoccupation reste importante pour l'ensemble des intervenants auprès des élèves comme les enseignants, les chercheurs et le personnel du ministère de l'Éducation. Les pratiques déclarées de l'enseignante peuvent guider des chercheurs vers la création d'un programme d'intervention dont l'efficacité peut être confirmée auprès d'un nombre élevé de participants. Par ailleurs, les outils élaborés pour l'analyse des données représentent une contribution scientifique importante. Cette procédure, qui permet d'évaluer les écrits des élèves, peut inspirer d'autres chercheurs afin de rendre compte de la progression des apprentissages de ceux-ci.

### 1.5.2 La pertinence sociale

La pertinence sociale de cette recherche concerne la réflexion de la part des enseignants et des étudiants en formation initiale au regard de l'importance d'accorder un temps significatif à l'enseignement du sous-processus de correction (Pasa et al., 2015). De plus, puisque les pratiques d'une enseignante sont documentées, les enseignants peuvent s'inspirer de la démarche utilisée par l'enseignante participant à la recherche pour l'intégrer dans leur planification des activités d'écriture. Au cours de la formation initiale, des formateurs peuvent prendre exemple des pratiques enseignantes décrites dans ce mémoire pour présenter des activités intégrant le sous-processus de correction

auprès d'élèves de première année. Cette démarche permet de rendre visibles les retombées d'un tel enseignement.

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Pour répondre au principal objectif de ce mémoire qui est de *décrire l'enseignement des stratégies de correction de textes d'une enseignante de première année du primaire ainsi que de faire le portrait du développement d'élèves ayant des difficultés en écriture au regard du sous-processus de correction*, trois concepts doivent être définis : 1) la production écrite, 2) le processus de révision, dont le sous-processus de correction ainsi que les stratégies de correction et 3) des pratiques enseignantes pour soutenir les apprentissages du sous-processus de correction. Ce chapitre se terminera par l'énoncé de deux objectifs spécifiques.

#### 2.1 L'enseignement des stratégies d'écriture dans le sous-processus de correction : une pratique à développer

L'écrit occupe une place importante dans notre quotidien. Son enseignement revêt aussi un caractère déterminant pour que chaque personne puisse actualiser son potentiel et participer à la société en tant que citoyen. La production écrite se définit comme étant « un exercice complet d'écriture, de la conception à l'évaluation » (Legendre, 2005, p. 1085). Étant donné que le scripteur débutant ne détient pas les connaissances de base, cet apprentissage s'avère complexe pour lui. En effet, le scripteur doit tout d'abord s'approprier le code graphique qui implique la récupération du tracé des lettres en mémoire et la capacité à les reproduire automatiquement (Bourdin et al., 2010), une action qui n'est pas automatisée chez le scripteur débutant et qui lui demande des

ressources attentionnelles élevées. D'autre part, un apprentissage du code linguistique qui correspond, entre autres, au code orthographique (lexical et grammatical), doit être effectué. Le code orthographique demande au scripteur de mémoriser l'orthographe lexicale d'un mot en respectant les dimensions phonologique, orthographique et morphographique (Costerg et al., 2020) alors que le code grammatical réfère aux éléments en lien avec la phrase, soit l'unité graphique (une phrase commence par une majuscule et se termine par un point) et une structure syntaxique construite selon les règles précises liées au français (Bronckart et Sznicer, 1990). Enfin, dès la première année, l'élève doit relever le défi d'apprendre : 1) à s'assurer que tous les mots nécessaires sont présents, 2) à les séparer par un blanc graphique (espace) dans la phrase, 3) à bien les ordonner, 4) à faire en sorte que la phrase ait du sens et 5) à maîtriser la ponctuation (majuscule en début de phrase et point en fin de phrase) (Fayol, 2020; MELS, 2009).

La maîtrise de l'ensemble des codes de la langue écrite est nécessaire lors de la production écrite d'un texte. Toutefois, d'autres processus doivent être activés lors de la mise en texte d'un message. À cet effet, pour bien saisir la complexité liée au fait de produire un texte, des chercheurs ont élaboré des modèles permettant de définir les différentes composantes et les processus cognitifs impliqués lors de l'accomplissement de cette tâche. Pour ce faire, certains modèles pertinents à la réalisation de cette recherche sont présentés dans ce chapitre.

### 2.1.1 Des modèles en écriture

Les processus cognitifs et métacognitifs sont mobilisés par le scripteur lors de la production d'un texte (Bourdin et al., 2010). Ainsi, du processus de la planification au processus de révision, cette tâche nécessite la combinaison de plusieurs composantes et connaissances pour arriver à une production finale correspondant à l'intention d'écriture (Galbraith, 2009; Roussey et Piolat, 2005). Pour avoir une compréhension complète de l'ensemble de ces processus, Hayes et Flower (1980) ont mis au point un



modèle décrivant les processus cognitifs en écriture exploités par le scripteur expert. D'autres chercheurs dont Montésinos-Gelet (2013) ainsi que Berninger et Swanson (1994) s'inspirent de ce modèle pour l'adapter aux besoins du scripteur débutant et combler certains flous du modèle de Hayes et Flower (1980). Dans cette section, ces travaux sont détaillés. Enfin, comme l'objectif de la recherche s'intéresse au concept du sous-processus de correction qui fait partie du processus de révision, celui-ci est abordé de manière plus spécifique dans la section 2.2.

### Un modèle de scripteur expert

Tout d'abord, le modèle de Hayes et Flower (1980) est le premier modèle en écriture qui met en perspective les différents processus cognitifs utilisés par le scripteur expert lors de la production d'un texte. Bien qu'il ne soit pas conçu pour le scripteur débutant, ce modèle amène une compréhension globale du processus d'écriture et permet de mieux comprendre les autres modèles présentés. Bien que ce modèle ait été révisé en 1998 et que afin que les nouvelles découvertes soient prises en considération, cette section priorise le modèle initial de 1980 afin de bien comprendre la base des trois processus d'écriture qui n'ont pas changé dans le modèle révisé. Toutefois, comme les objectifs de ce projet sont en lien avec le sous-processus de correction, les modifications apportées en 1998 par Hayes concernant le processus de révision sont présentées dans la section 2.2.

Ce modèle, conçu dans les années 1980, est parmi les plus influents dans le domaine scientifique. Trois composantes sont mises en évidence : l'environnement de la tâche, les processus cognitifs et la mémoire à long terme. Ces composantes interagissent entre elles pour créer un modèle dynamique et non linéaire. Une représentation schématisée de ce modèle (voir Figure 2.1) met en évidence les composantes ainsi que les trois processus : la planification, la mise en texte et la révision qui sont impliquées dans le processus d'écriture. Les flèches entre les différents éléments font ressortir l'aspect dynamique de ce modèle théorique.

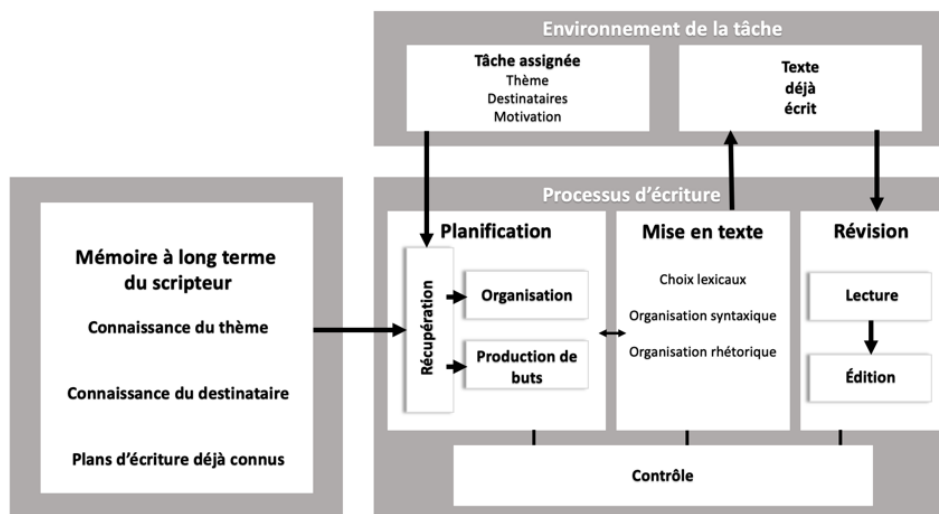


Figure 2.1 Le modèle du scripteur expert de Hayes et Flower (1980)

Selon ce modèle, le scripteur doit unir les trois processus d'écriture tout en les orientant vers l'atteinte d'un but. Bien que ceux-ci soient dissociés dans la Figure 2.1 en étant présentés dans des cases distinctes, les auteurs mentionnent que le scripteur peut interrompre à tout moment son activité en cours liée à un processus pour exploiter un autre processus. Par exemple, il peut arrêter le processus de la mise en texte (aussi appelé rédaction) pour appliquer le processus de révision qui permet de corriger l'orthographe d'un mot. Les auteurs expliquent que le scripteur doit utiliser sa mémoire à long terme pour prendre conscience des connaissances qu'il détient sur le monde et de ses connaissances sur l'écriture comme les genres textuels, le vocabulaire, etc., afin d'effectuer des ajustements à sa production. L'environnement de la tâche fait référence à ce qui influence la production écrite de l'élève comme le destinataire, le thème demandé ou la motivation du scripteur. Le processus cognitif d'écriture, quant à lui, se subdivise en trois processus. Tout d'abord, il y a le processus de la planification qui demande au scripteur de générer ses idées récupérées dans la mémoire à long terme et de les organiser pour répondre à l'intention d'écriture. À ce moment, le scripteur organise ses idées en mots-clés pour créer un portrait global du contenu qu'il a à

rédigier. Ensuite, le processus de la mise en texte (rédaction) a pour but d'obtenir un produit final cohérent sur le plan des idées pour le lecteur. Ce processus nécessite que le scripteur jongle avec toutes les exigences particulières de la langue française écrite, notamment l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale (Jaffré, 2011). Enfin, il y a le processus de révision qui est un processus conscient appliqué lorsque le scripteur choisit de lire ce qu'il écrit soit à la fin de la mise en texte ou pendant celle-ci pour apporter des corrections à son texte ou pour y apporter des améliorations nécessaires dans ses idées. Ce processus se compose de deux sous-processus appelés par ces auteurs « lecture » et « édition ». Ils sous-entendent que le scripteur fait une lecture critique de son texte pour y modifier ses idées. En ce qui concerne l'édition, le scripteur apporte des corrections nécessaires comme une correction sur le plan de l'orthographe lexicale. À cela s'ajoute le contrôle que le scripteur doit détenir pour arriver à produire un texte final. En 1998, à la suite de nouvelles données dans le domaine scientifique, Hayes améliore son modèle, en développant un nouveau cadre du processus d'écriture pour intégrer la cognition et l'affect dans la rédaction. Il ajoute à son ancien modèle les processus fondamentaux qui permettent d'identifier les sous-composantes (le traitement du texte, la réflexion et la production du texte) mises en relation lors de l'application du processus de révision dans un texte. Les modifications pertinentes à ce mémoire seront présentées dans la section 2.2.

Enfin, ce modèle expose bien l'ensemble des processus en écriture que le scripteur débutant doit développer pour arriver à produire un texte. Cependant, il doit surmonter d'autres défis qui font partie de sa réalité lorsqu'il produit un texte comme la maîtrise du geste graphomoteur (Bourdin et al., 2010), qui n'est pas abordée par ces auteurs. En plus, étant au début de l'apprentissage de la lecture, son manque de précision dans le décodage apporte une difficulté supplémentaire au processus de révision. C'est dans cette optique que d'autres chercheurs (dont, Berninger et Swanson, 1994; Montésinos-Gelet, 2013), en s'inspirant du modèle de Hayes et Flower (1980), ont développé des modèles qui décrivent davantage la réalité du scripteur débutant.

### Des modèles impliquant le scripteur débutant

Tout d'abord, Berninger et Swanson (1994) s'intéressent aux processus impliqués lors de la production d'un texte par le scripteur débutant. Pour décrire cet apprentissage, ils ont proposé des éclaircissements concernant les composantes relevées par Hayes et Flower (1980). Le principal apport de ce modèle est l'ajout de la mémoire de travail dans la production d'un texte, ce qui n'est pas mentionné dans le modèle initial de Hayes et Flower (1980). Dans la Figure 2.2 ci-dessous, le modèle met en évidence les multiples liens entre les processus qui représentent le dynamisme entre eux et les ajouts d'éléments dans les trois processus d'écriture.

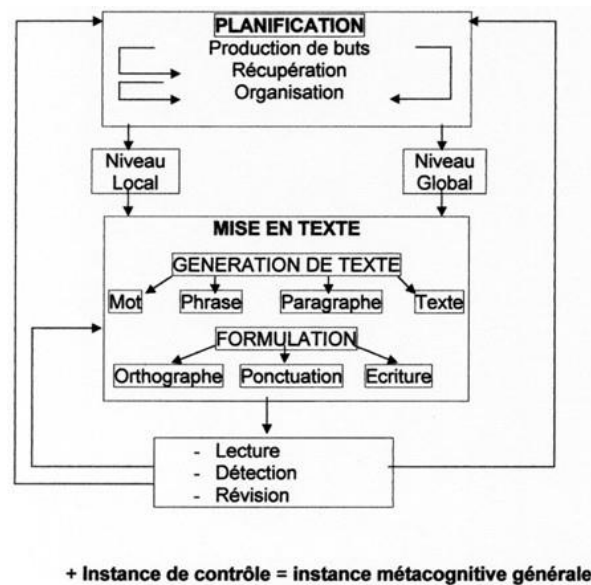


Figure 2.2 Le résumé du modèle de Berninger et Swanson (1994) dans Chanquoy (2010)

Il est possible d'observer qu'ils ont spécifié le processus de la mise en texte en ajoutant deux sous-processus : la génération de texte et la formulation. Ces sous-processus sont classés du niveau local, qui part du mot, au niveau global qui correspond la rédaction du texte. Ces deux sous-processus peuvent se développer à un rythme différent selon

le scripteur. Par exemple, l'élève peut produire un texte comportant des mots non lisibles, mais lorsqu'on lui demande de raconter son histoire, il génère un texte de manière adéquate à l'oral. Ce modèle permet également d'expliquer qu'un élève peut produire des mots ou des phrases à l'écrit de façon précise, mais ne pas être en mesure d'énoncer des idées pour créer un texte cohérent (Berninger et al., 1996). Ils expliquent aussi que la génération de texte (incluant l'écriture du mot, de la phrase, du texte et du paragraphe) et la formulation (orthographe, ponctuation et écriture) peuvent être affectées par le niveau de maîtrise de la langue écrite du scripteur. Donc, l'apprentissage de l'écriture du scripteur débutant ne se fait pas nécessairement dans l'ordre des processus, mais bien selon le niveau d'apprentissage de la langue écrite et selon la complexité des processus à exploiter.

Enfin, contrairement à Berninger et Swanson (1994), Montésinos-Gelet (2013) ainsi que Montésinos-Gelet et al. (2010; 2017) proposent un modèle plus récent qui s'inspire des poupées russes pour illustrer les quatre composantes de l'écriture qui s'imbriquent les unes dans les autres comme le montre la Figure 2.3. Même si l'auteure mentionne que chacune d'entre elles intervient de façon simultanée et non linéaire, si la première composante [matérialisation] n'est pas bien maîtrisée par le scripteur, ce dernier aura de la difficulté à mettre de l'attention sur les autres composantes. Pour créer son modèle, elle s'appuie sur le modèle de Levelt (1989). Bien que ce modèle soit conçu pour la production orale, les composantes peuvent se transférer à l'écrit. Toutefois, celles-ci nécessitent d'être adaptées au langage écrit. C'est ce que Montésinos-Gelet (2013) a fait. De ce modèle, quatre composantes émergent : la conceptualisation, l'énonciation, l'encodage et la matérialisation. L'ensemble de ces composantes est en lien avec le processus de la mise en texte (rédaction). Comme le modèle initial de Hayes et Flower (1980) n'avait aucune précision dans ce processus sur les composantes mises en place par le scripteur, le modèle que présente Montésinos-Gelet est enrichissant et permet de mieux comprendre ce processus. Montésinos-Gelet (2013) précise que chacune des composantes doit être planifiée et révisée.

## Composantes de la production écrite



Figure 2.3 Le modèle des composantes de la production écrite de Montésinos-Gelet (2013) adaptation du modèle de Levelt (1989)

Comme le démontre cette illustration, du geste moteur à la génération des idées, y compris le code orthographique et la syntaxe, l'ensemble des connaissances de l'élève sont impliquées dans la production d'un texte. Selon Montésinos-Gelet (2013), la conceptualisation est le moment où le scripteur produit son texte en sélectionnant les idées pertinentes en fonction des consignes de la tâche. Ensuite, l'énonciation fait référence à l'ensemble des composantes linguistiques de haut niveau comme la syntaxe incluant la ponctuation et le choix lexical. Ces deux composantes se développent principalement lorsque l'élève doit produire un texte en utilisant ses idées personnelles (p. ex. : produire un texte à partir d'images, écrire une lettre, produire un résumé, etc.). La composante de bas niveau est représentée par l'encodage. Celle-ci fait référence à l'orthographe, y compris l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale (les accords) qui est un ajout aux composantes du modèle de Levelt puisqu'elle est propre à l'écrit. Il est possible de travailler uniquement cette composante lors d'une dictée de phrases puisque l'élève n'a pas à penser aux idées à inclure dans le texte ni à la façon

de formuler les phrases (syntaxe). Finalement, la matérialisation met en évidence l'importance de l'aspect visuomoteur, soit la graphomotricité et la mise en page. La définition de cette composante est différente de celle de Levelt qui, de son côté, fait référence à l'articulation lors de la production orale. Une façon de travailler cette composante est de demander aux élèves de recopier un texte. Il est important de la développer puisqu'elle est coûteuse en attention pour le scripteur débutant et entraîne une diminution des ressources pour les autres composantes.

La matérialisation est une composante qui n'est pas présentée explicitement dans les modèles de scripteurs experts de Hayes et Flower (1980). Selon Graham (1998), l'apprentissage de la dimension graphique de l'écriture (production écrite) s'étale sur plusieurs années et pose un problème à tous les enfants pendant un moment, mais pour certains ce problème peut persister dans le temps.

Bien qu'il existe d'autres modèles s'intéressant au scripteur débutant, dans le cadre de ce mémoire, les quatre composantes décrites par Montésinos-Gelet (voir Figure 2.3) sont retenues. De plus, il permet de préciser simplement le processus de la mise en texte et que ces composantes peuvent être transférées aux processus de révision, dont le sous-processus de correction.

### 2.1.2 La comparaison des modèles

Les modèles présentés dans les sections précédentes permettent de mieux comprendre le processus d'écriture chez le scripteur débutant. Berninger et Swanson (1994) amènent une précision sur l'apprentissage de l'écrit chez le scripteur débutant. Quant à Montésinos-Gelet (2013), elle propose un regard différent sur le processus de la mise en texte proposé par Hayes et Flower (1980) en identifiant les quatre composantes utilisées pour ensuite les mettre en relation avec les tâches proposées en classe par les enseignants. Les composantes peuvent être développées indépendamment pour être mises en relation lors de la production écrite. Bien que ce modèle soit conçu pour

préciser le processus de la mise en texte, ces composantes s'appliquent au processus de la planification ainsi qu'à celui de la révision. Par exemple, les idées planifiées au départ peuvent être modifiées lors de la correction d'un mot pour faciliter son encodage en choisissant un mot plus facile à écrire sur le plan sonore. Concrètement, l'élève, en se corrigeant, pourrait décider de remplacer le mot «fleur» pour le mot «tulipe» puisqu'il n'est pas certain de la graphie du graphème [eur].

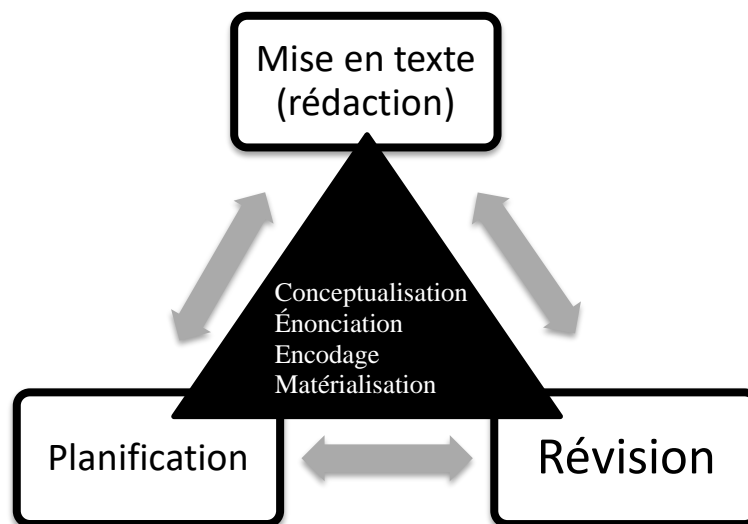


Figure 2.4 La comparaison des modèles pour le scripteur débutant

Comme il est possible de le constater par la lecture de ces modèles, le jeune scripteur doit développer les quatre composantes et les appliquer lors du processus de mise en texte, mais également lors du processus de révision, dont le sous-processus de correction. La Figure 2.4 illustre le dynamisme entre les processus cognitifs en écriture utilisés dans la PDA (MELS, 2009) et l'importance de développer les quatre composantes pour les utiliser lors des processus, dont le processus de révision. Ce processus est complexe et plusieurs auteurs s'y sont intéressés. La prochaine section permet de définir ce concept et d'explicitier le sous-processus de correction.



## 2.2 Le processus de révision

Depuis l'identification du processus de révision dans le modèle de Hayes et Flower (1980), différentes définitions sont parues et la compréhension de ce processus a évolué. Des composantes ont émergé pour faire place à différents modèles. Dans un écrit, Hayes (1998) fait état de tous ces modèles pour mettre à jour le sien de 1980 en y insérant les nouvelles découvertes, ce qui explique le choix de présenter ce modèle dans cette section.

### 2.2.1 Le processus de révision, un concept à définir

Tout d'abord, il est important de comprendre ce que signifie le processus de révision. À ce jour, les auteurs ne s'entendent pas encore sur une définition uniforme concernant la « révision ». Il semblerait que la traduction de l'anglais vers le français s'ajoute à cette confusion. En anglais, trois termes sont utilisés : *revision*, *revising* et *reviewing*. Plus exactement, le terme *revision* fait référence à un sous-processus qui consiste à réexaminer systématiquement un texte déjà écrit dans le but de l'améliorer (Hayes et al., 1987, cités dans Heurley, 2006), en effectuant des modifications lexicales, des ajouts ou des suppressions (Scardamalia, 1983). *Revising* se définit plutôt comme étant un retour sur le texte en y faisant des modifications ou des corrections (Piolat, 1997, cité dans Heurley, 2006). Enfin, *reviewing* définit le processus qui a pour but d'améliorer la qualité d'un texte en apportant ou non des modifications (Flower et Hayes, 1981; Hayes et Flower, 1980).

Ainsi, pour Hayes (1998), la révision est définie comme étant l'action d'examiner systématiquement et d'améliorer le texte déjà écrit. Ce processus est généralement déclenché après le processus de la mise en texte. Scardamalia (1983) propose également dans sa définition que ce processus se fait généralement après la mise en texte en apportant une modification à un texte déjà écrit à l'aide d'un processus

cognitif. Roussey et Piolat (2005) ajoutent une explication en affirmant qu'une contribution du contrôle de la production écrite est nécessaire. C'est une stratégie non linéaire qui permet de réviser le texte au fur et à mesure que le texte est produit. Enfin, Chartrand (2013) présente la révision comme étant une étape qui peut se manifester à différents moments durant l'acte de produire un texte. Celle-ci peut être effectuée pendant la mise en texte, après une pause, à la fin du brouillon ou même après la lecture de son texte par un pair. Cette définition rejoint davantage le dynamisme proposé dans le modèle de Hayes et Flower (1980) (voir Figure 2.1). En effet, le processus de révision se subdivise en deux sous-processus. Hayes et Flower (1980) utilisent davantage les termes « édition » et « lecture ». Pour Chartrand (2013), il existe plutôt la révision et la correction. La révision renvoie aux stratégies utilisées par le scripteur qui l'aident à analyser son texte en prenant un recul. Selon Chartrand (1995, 2013), lors de la révision, trois phases sont enclenchées : 1) détection d'un problème, 2) diagnostic du problème et 3) correction du problème jusqu'au moment d'être satisfait et d'obtenir une cohérence textuelle. Bisailon (1992) soulève également ce fait en nommant ce processus « la détection » et « l'identification » des problèmes grammaticaux. Conséquemment, selon ces définitions, il en découle que le processus de révision amène une modification au texte déjà écrit. La définition de Chartrand est retenue dans le cadre de ce mémoire puisque le sous-processus de correction est davantage explicité.

Plus en détail, lors du sous-processus de correction, le scripteur fait une analyse du produit fini, soit lors de la mise en texte ou après, et apporte des correctifs sur l'orthographe lexicale et grammaticale pour rendre le texte conforme aux normes de la langue écrite (Bisailon, 1992; Chartrand, 2013; Turgeon et Tremblay, 2020). Pour ce faire, le scripteur doit détenir les connaissances en lien avec la correction qu'il veut apporter. S'il détecte un problème, il essaie d'améliorer le contenu en y faisant un ou des changements. Dans son étude, Bisailon (1992) observe que lorsque l'élève porte son attention sur un problème à la fois, la révision de son texte est plus efficace. Grâce à cette méthode, l'élève parvient à apporter plus de corrections (Daiute et Kruidenier,

1985, cités dans Bisailon, 1992). En outre, le fait que l'élève réussisse à justifier ses corrections l'empêche de faire des changements inadéquats. Pour conclure, l'utilisation de ce sous-processus entraîne la transformation du texte par le scripteur autant de fois que cela est nécessaire pour arriver à un résultat final satisfaisant. Pour y parvenir, plusieurs composantes et sous-processus doivent être mis en relation.

De son côté, Bisailon (1992) fait émerger cinq types de correction qu'un scripteur peut effectuer. Une adaptation de ces types est conçue pour répondre à la réalité des corrections d'un élève de première année. Des exemples sont présentés pour faciliter la compréhension de chaque type de correction possible.

Types de correction (inspirés de Bisailon, 1992) :

1. Aucun changement : L'élève n'apporte aucun changement aux mots ciblés puisqu'il juge que l'orthographe est correcte.
2. Correction qui diminue la qualité du mot, syntagme, phrase, paragraphe : Lors de cette correction, l'élève apporte une correction qui diminue la qualité du mot ou de la phrase en y ajoutant une erreur et en laissant l'erreur qui est déjà présente (p. ex. : journé → gourné).
3. Correction qui ne corrige pas, mais qui ne change rien : L'élève applique une correction qui ne corrige pas l'erreur, mais qui n'aggrave pas le mot ou la phrase. Donc, l'erreur (mot mal orthographié) est remplacée par une erreur du même type (p. ex. : chevalle → chevale).
4. Correction qui améliore l'écrit (changement pour rendre adéquat) : L'élève peut être habilité à faire une correction qui améliore le mot ou la phrase, mais pas dans son entièreté puisqu'il y a plusieurs types d'erreurs (p. ex. : une jauli fleur → une jolie fleur). Dans cet exemple, l'élève corrige le graphème (o), mais n'ajoute pas la marque du féminin en ajoutant le « e » à « jolie ». Donc, le

mot est amélioré puisqu'un type de correction est effectué (orthographe lexicale), mais l'erreur liée à l'orthographe grammaticale n'est pas corrigée.

5. Correction juste (compréhension du problème et correction) : L'élève réussit à faire une correction juste en comprenant le problème et la correction apportée. Pour ce faire, il faut questionner l'élève sur l'ensemble de ses corrections. Donc, dans le cadre de cette recherche, les corrections justes sont sélectionnées lorsque l'élève identifie une erreur en y apportant une trace écrite en lien avec sa correction et que sa correction est juste (p. ex. : *deseпа* → *de se pa*). Dans cet exemple, l'élève utilise une stratégie qui permet de corriger l'entité lexicale. Donc, la correction est jugée juste puisque l'élève réussit à séparer les mots. L'orthographe n'est pas prise en considération, car cette stratégie n'est pas ciblée par l'élève. De plus, considérant que les élèves sont de niveau première année, si l'élève apporte une correction sur le plan de la phonologie juste, sans corriger l'orthographe précise du mot, la correction est considérée juste si ce mot n'est pas à l'étude en première année du primaire (p. ex. : *fisé* → *fusé*).

Ainsi, l'utilisation de ce processus entraîne la transformation du texte par le scripteur autant de fois que cela est nécessaire pour arriver à un résultat final. Il est à noter que dans cette démarche, « le traitement des niveaux lexical et phrastique précède celui du niveau textuel » (Roussey et Piolat, 2005, p. 363). La maîtrise de ce processus varie également en fonction des connaissances du scripteur.

### 2.2.2 Le modèle du processus de révision

Comme mentionné plus haut, Hayes et Flower (1980) ont développé un modèle du scripteur expert en élaborant les processus cognitifs d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Dans leur modèle, tout comme le propose Chartrand (2013), le processus de révision est segmenté en deux sous-processus, soit la lecture et l'édition. Toutefois, leur fonction est définie différemment. Le terme révision fait référence au

moment où le scripteur détecte et corrige les faiblesses qui se retrouvent dans le texte déjà écrit.

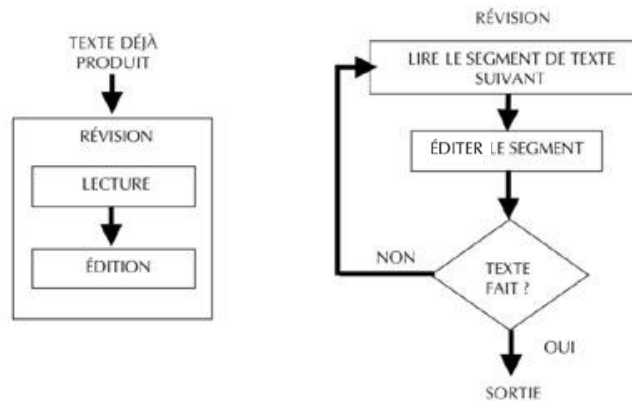


Figure 2.5 La représentation du sous-processus de révision de texte (figure de gauche) et de la dynamique de ses sous-processus (figure de droite) dans le modèle de Hayes et Flower (1980) (Heurley, 2006, p. 17)

Dans le processus de révision, lors de la lecture d'un segment, le scripteur peut détecter une erreur de grammaire ou d'orthographe et ainsi déclencher le processus d'édition et effectuer la modification d'un mot jugé incorrect, faisant référence à la correction proposée par Chartrand (2013). Il peut aussi décider d'apporter une modification à son texte déjà écrit pour améliorer ses idées. Cette action est définie comme le sous-processus de révision par Chartrand (2013). Enfin, il est important de différencier l'édition, qui peut survenir à tout moment dans le processus de la planification, de la mise en texte ou de la révision, puisqu'elle amène le scripteur à examiner systématiquement et à améliorer le texte déjà écrit. Bien que le scripteur puisse l'utiliser à tout moment lors du processus d'écriture, le sous-processus de révision est généralement déclenché après la mise en texte.

Dans son modèle révisé de 1998, Hayes met en relation l'ensemble des composantes qui sont nécessaires lors du processus de révision (voir Figure 2.6). Il précise le contrôle

que le scripteur doit détenir pour arriver à appliquer les processus fondamentaux, le tout étant influencé par les ressources qu'il détient dans sa mémoire de travail et dans sa mémoire à long terme.

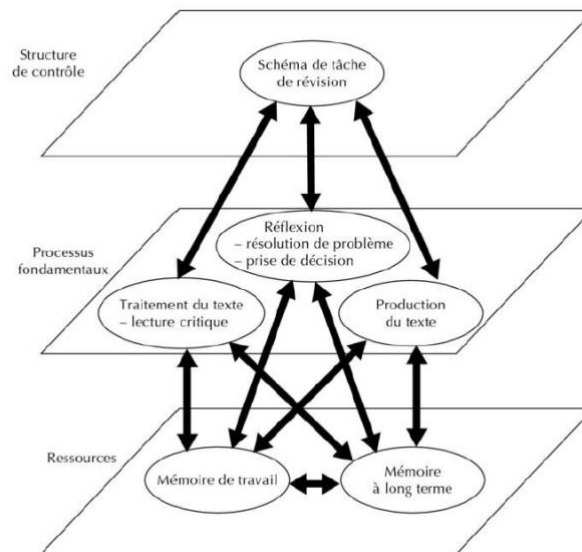


Figure 2.6 Le modèle révisé du processus de révision (Hayes, 1998, cité dans Heurley, 2006)

Ainsi, selon ce modèle, le scripteur doit acquérir des connaissances préalables lui permettant d'améliorer son niveau de contrôle lors de la révision de son texte déjà écrit. Il doit notamment être en mesure de faire une lecture critique, de résoudre un problème et de produire un texte. Il est important de retenir les processus fondamentaux qui sont liés au processus de révision puisqu'ils expliquent ce que le scripteur débutant doit développer tout au long de son cheminement scolaire. Dans l'étude de Fabre (1986), une analyse de 100 brouillons d'enfants âgés de 6-7 ans est effectuée concernant le nombre de ratures, les catégories grammaticales et les opérations linguistiques. Elle en conclut que ces jeunes scripteurs ont tendance à faire des corrections de quelques erreurs orthographiques et très peu d'amélioration sur le texte en tant qu'ajouts, d'où

l'importance de s'attarder au processus de révision dès le début des apprentissages. Le processus de révision est donc complexe et demande un niveau de contrôle important pour le scripteur (Hayes, 1998; Roussey et Piolat, 2005). Par conséquent, pour aider les élèves ayant des difficultés dans ce processus, un enseignement d'une démarche de révision s'avère nécessaire (Bisaillon, 1992).

En résumé, dans cette étude, le sous-processus de correction fait référence à la capacité du scripteur à détecter et à corriger des erreurs liées aux deux composantes faisant référence à l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale : l'énonciation et l'encodage. La définition du sous-processus de correction de Chartrand (2013) est mise en relation avec les quatre composantes de Montésinos-Gelet (2013) dans ce mémoire. Pour faciliter l'application du sous-processus de correction, des stratégies de correction sont proposées à l'élève.

### 2.2.3 Les stratégies nécessaires au processus de révision

Le processus de révision incluant le sous-processus de correction demande au scripteur de maîtriser des connaissances sur la langue ainsi que d'avoir un contrôle de ses actions. Le terme stratégie est utilisé pour représenter les actions posées par le scripteur pour arriver à corriger son texte. Legendre (2005) définit une stratégie comme l'état des actions posées afin d'atteindre un but avec efficacité. Pour Bégin (2008, p. 53), une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est :

une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis.

Bien que les enseignants enseignent généralement les stratégies de révision incluant celles pour la correction, l'usage de celles-ci par les élèves ne mène pas toujours à une correction de l'ensemble des erreurs dans leur texte puisque des connaissances en lien

avec la langue sont nécessaires. Par exemple, dans le groupe de mots « les enfant effrayés », l'élève pourrait identifier le nom « enfant » et le relier à son déterminant « les », sans se questionner sur le fait qu'il y a plusieurs enfants et ainsi omettre l'ajout du « s » à la fin du mot « enfant ». Ainsi, la stratégie de correction utilisée ne lui permet pas d'arriver à une correction juste de l'erreur. Il pourrait également décider d'ajouter comme marque du pluriel un « x » à la fin du mot « enfant », ce qui serait inadéquat.

De plus, l'enseignement des stratégies de correction en milieu scolaire se réalise différemment. Généralement, les traces écrites diffèrent selon la catégorie du code de la langue à vérifier. Par exemple, lors d'une production écrite, les stratégies de révision incluant la correction d'un texte peuvent faire référence aux actions posées par l'enseignante (Turgeon et Tremblay, 2020) ou faire référence aux actions posées par l'élève pour corriger son texte (Heurley, 2006; Parent et Morin, 2005). L'élève peut être invité à mettre une étoile en haut des mots dont il doute de l'orthographe ou à encercler la majuscule et le point avec un crayon de couleur pour s'assurer qu'il applique bien les règles. Chaque trace écrite permet à l'élève d'associer une action à un questionnement qu'il doit avoir pour apposer la bonne correction. Par exemple, s'il met une étoile en haut d'un mot, cela peut signifier qu'il n'est pas certain de son orthographe. Donc, il va réfléchir pour trouver une action à poser afin de s'assurer que le mot est bien écrit. Il peut décider d'utiliser ses outils, comme le dictionnaire, pour le chercher et le recopier dans son texte sans erreur. Les traces écrites proposées en classe peuvent varier d'une classe à l'autre, mais le but reste le même. Elles doivent aider l'élève à se questionner et tout en laissant une trace de son raisonnement. Des auteurs (dont, Bisailon, 1992; Heurley, 2006; Parent et Morin, 2005) proposent également que l'élève se concentre sur un critère à la fois (p. ex. : intention d'écriture) ou sur un type d'erreurs (p. ex. : l'orthographe lexicale). Par ailleurs, pour que ce processus se réalise adéquatement, l'enseignant doit prévoir assez de temps. Il doit mettre en place des activités qui favorisent le développement et l'utilisation des stratégies de correction.



### 2.3 Des pratiques enseignantes pour soutenir le sous-processus de correction

Le programme de formation de l'école québécoise s'attend à ce que l'élève écrive des textes variés, et ce, en respectant les normes de la langue écrite (MELS, 2006). Comme mentionné dans la Section 2.1, l'écriture est une tâche complexe demandant au scripteur de détenir plusieurs connaissances concernant le geste graphique, le mot, la phrase et le texte. Les enseignants animent diverses activités auprès de leurs élèves pour arriver à cette fin en y intégrant des stratégies pour développer le questionnement des élèves au regard de leurs écrits. Toutefois, l'enseignement de « trucs » n'est pas encouragé dans la grammaire nouvelle. Comme le mentionnent Nadeau et Fisher (2006), l'enseignement de certains « trucs », comme les lunettes du pluriel, est à éviter puisqu'ils demandent à l'élève d'appliquer un ensemble de procédures (p. ex. : identifier le déterminant et le lier à son nom pour ajouter les marques de pluriel donne une information erronée à l'élève en lui demandant de choisir le mauvais donneur) sans lien entre elles. En effet, les élèves doivent mémoriser l'ensemble de ces procédures sans en comprendre le sens grammatical. Donc, il est important, dans chaque activité proposée aux élèves, de leur permettre de comprendre le raisonnement derrière la stratégie qu'ils utilisent. Certaines pratiques soutiennent les apprentissages en écriture, dont le sous-processus de correction qui implique de se questionner sur la langue pour détecter et corriger les erreurs.

#### 2.3.1 Des activités pour travailler le sous-processus de correction

Comme l'écriture implique plusieurs processus cognitifs et connaissances, les activités en classe possibles pour que l'élève arrive à produire un texte sont variées. Lors de la planification d'activités à proposer en classe, l'enseignant doit prendre en considération les habiletés que l'élève doit développer pour arriver à appliquer le sous-processus de correction comme le questionnement sur la langue. Certaines activités favorisant le

développement de l'écriture en intégrant les stratégies de correction sont décrites dans cette section.

#### Le sous-processus de correction lors de productions écrites

Comme mentionné dans la section 2.1 « écriture », cette tâche demande à l'élève de mettre en relation différentes composantes et processus cognitifs liés à l'écriture. L'enseignant peut proposer cette activité en variant le thème, le type de texte ou le destinataire, selon son intention pédagogique. Par exemple, il pourrait demander à l'élève de raconter par écrit un moment vécu durant ses vacances pour travailler l'écriture spontanée. Pour que l'élève puisse appliquer les stratégies liées au sous-processus de correction, l'activité proposée doit demander à l'élève de relire son texte pour y apporter des modifications associées à la correction. Brissaud et al. (2016) suggèrent de proposer des activités favorisant la correction dès les cours préparatoires (c.-à-d. la première année du primaire au Québec), même si ce sous-processus demande un coût cognitif élevé. En effet, plus l'enseignant propose des activités d'écriture en incluant la correction, plus ce sous-processus s'automatise chez l'élève (Chanquoy et al., 2018). Donc, si cet enseignement commence tôt dans le cheminement scolaire des élèves, ils auront la possibilité d'être plus efficaces dans l'application de ce sous-processus. Ainsi, l'enseignant doit planifier plusieurs activités où l'élève doit rédiger un texte, que ce soit un texte semi-dirigé à partir d'images ou une écriture libre, pour ensuite y appliquer le sous-processus de correction en utilisant une démarche de correction (Bisaillon, 1992).

Pour l'application du processus de révision, dont le sous-processus de correction, Roussey et Piolat (2005) ainsi que Turgeon et Tremblay (2020) proposent de laisser reposer le texte quelques jours afin de prendre un recul sur la tâche. Selon les mêmes auteurs et Colognesi et Lucchini (2018), la relecture du texte en ayant une intention précise ou en demandant à un pair de relire le texte est un des aspects favorisant la révision d'un écrit. Graham et al. (2012) conseillent aussi aux enseignants

d'individualiser les interventions auprès des élèves selon leurs besoins en incluant un enseignement des stratégies. Enfin, le processus d'écriture implique également le processus de la planification ainsi que de la mise en texte. Donc, les enseignants doivent prévoir des activités qui travaillent l'ensemble des processus d'écriture comme la production de mots en se conformant aux normes orthographiques, la production de phrases en respectant la syntaxe et finalement, la production de textes qui englobe le tout en ajoutant la cohérence textuelle et le développement des idées. Pour ce faire, certaines approches pédagogiques ont été élaborées.

#### Les orthographes approchées

Tout d'abord, pour travailler la production de mots, les orthographes approchées constituent une approche pédagogique efficace. Elles respectent une démarche en six phases (Charron, 2006) qui favorise le développement des habiletés en écriture de l'élève comme la connaissance des lettres, la conscience phonologique et le principe alphabétique (Charron et al., 2013). Pour ce faire, l'élève, à travers les activités proposées, développe sa réflexion à propos de la langue écrite en partageant ses connaissances et ses stratégies. Pour que cette pratique soit favorable, cinq principes didactiques doivent être respectés :

(...) placer l'élève dans une situation où il est amené à se servir de la langue écrite ; être à l'écoute et questionner ses représentations par rapport à celle-ci ; valoriser ce que l'enfant a déjà construit ; chercher à développer sa réflexivité et l'inciter à partager ses connaissances et ses stratégies. (Morin et Montésinos-Gelet, 2007, p. 674)

En tout temps, l'enseignant doit offrir un soutien à l'élève. Dans leur étude, Morin et Montésinos-Gelet (2007) ont remarqué que les classes où les élèves de maternelle qui ont bénéficié du programme des orthographes approchées obtiennent un taux d'élèves à risque à la fin de la première année plus faible que les classes des groupes contrôles (7 % contre 18 %). Charron et al. (2013) ont quant à elles observé que l'utilisation de

cette approche pédagogique n'augmente pas la réussite de façon significative, mais permet à l'élève de développer des habiletés morphogrammiques, une connaissance importante dans l'écrit. Ainsi, l'élève, à travers les activités favorisant la réflexion sur l'orthographe des mots, développe des stratégies pour mieux orthographier les mots. Bien que ces activités se réalisent de façon décontextualisée, ce qui veut dire que le mot n'est pas travaillé dans un contexte de texte, l'élève peut développer des habiletés à s'interroger sur l'orthographe d'un mot et à développer des stratégies pour réussir à trouver la norme orthographique. Il peut utiliser la stratégie de découper le mot en phonèmes, d'utiliser une règle orthographique connue, de chercher dans le dictionnaire, etc. Enfin, l'élève peut transférer ses apprentissages dans un texte personnel lorsqu'il corrige l'orthographe des mots qu'il a écrits. En complément à cette approche, le développement des habiletés en morphologie dérivationnelle doit être enseigné aux élèves.

### La morphologie dérivationnelle

L'enseignement de la morphologie dérivationnelle est un atout dans l'apprentissage de l'orthographe de la langue française (St-Pierre et al., 2020). En effet, elle permet de découvrir la construction des mots en faisant un lien avec le sens (St-Pierre et al., 2020) comme la pertinence des lettres muettes en fin de mots (p. ex. : petit) et d'orthographier correctement des mots plus complexes (Sénéchal et al., 2016). Toutefois, cette dimension de la langue est peu enseignée dans les classes. Selon les recherches, l'enseignant peut le faire de façon informelle (St-Pierre et al., 2020). Par exemple, lors d'une période de mathématique, il peut avoir des discussions avec ses élèves sur la signification de certains affixes (p. ex. : dans le mot « triangle », il y a l'affixe « tri » qui signifie « trois »). L'enseignant peut également prévoir des périodes d'enseignement formel où il enseigne des affixes de façon explicite sur le plan de leur orthographe, de leur sens ou de la composition des mots. Par exemple, le mot maisonnette signifie « une petite maison » puisque le suffixe « ette » signifie « petit ».

L'enseignant qui utilise des activités de ce genre gagne à recourir à un support visuel en classe pour que les élèves puissent visualiser la structure lexicale.

Dans le domaine scientifique, Chapleau (2013) a construit le programme « L'arbre des mots » pour aider les élèves dyslexiques à orthographier correctement les mots construits à partir de l'apprentissage des morphèmes. Dans ce programme, les élèves développent des habiletés sur les plans de la construction, de la signification et du jugement des mots construits. Le tout se fait à partir d'un visuel concret, soit un arbre.

En s'inspirant de ce programme, un nouveau programme adapté pour le premier cycle du primaire a été validé dans des classes de première et de deuxième année. Des tâches à l'écrit et à l'oral sont présentées aux élèves. Il en résulte que les élèves de première année ont une meilleure capacité de jugement morphologique à la suite de cette phase d'intervention que les élèves du groupe contrôle (Chapleau, 2020).

### La dictée

La dictée de phrases traditionnelle permet de vérifier les connaissances phonologiques, orthographiques, morphologiques, grammaticales sans que l'élève ait besoin de gérer le contenu du discours écrit (Montésinos-Gelet, 2013). C'est une activité généralement utilisée pour évaluer les connaissances des élèves puisque le scripteur peut mettre son attention sur les stratégies liées à la production de mots et de phrases, y compris la ponctuation et les accords, sans se préoccuper des processus permettant la production du texte (c.-à-d. la planification, la structure et l'élaboration des idées). Cette activité est principalement utilisée pour évaluer les connaissances des élèves. Il existe d'autres types de dictées qui s'appuient sur des principes différents et qui permettent de favoriser l'apprentissage chez l'élève.

*La dictée sans fautes ou zéro faute* : Selon Brissaud et Cogis (2011), cette activité d'apprentissage devrait être présentée aux élèves toutes les trois semaines. L'objectif

premier de cette activité est de permettre aux élèves de développer des stratégies. L'enseignant dicte la dictée aux élèves, phrase par phrase, en les invitant à surligner les endroits où ils se questionnent. Par la suite, l'enseignant joue un rôle de soutien pour amener les élèves à atteindre un raisonnement grammatical complet et peut les solliciter pour une discussion dans le but de résoudre le problème orthographique. Les élèves développent ainsi des habiletés à se questionner et à résoudre collectivement les problèmes rencontrés soit en utilisant leurs connaissances ou des stratégies enseignées. Cette activité permet de réinvestir les stratégies de correction dans un contexte de phrase. Le choix des phrases dictées doit être fait méticuleusement afin de développer les connaissances ciblées en classe.

*La phrase dictée du jour* : Ce type de dictée est choisi lorsque l'enseignant veut susciter une discussion en classe en lien avec un apprentissage (Brissaud et Cogis, 2011). Tout d'abord, les élèves doivent écrire une phrase dictée. Ensuite, ils peuvent se relire pour se corriger. Donc, les élèves peuvent appliquer les stratégies de correction apprises. Enfin, l'enseignant recopie les différentes graphies produites par les élèves de chaque mot au tableau. Les élèves argumentent par la suite pour déterminer la bonne orthographe pour chaque mot de la phrase. Ils doivent justifier leur choix et éliminer ou retenir l'orthographe des mots au tableau. La justification peut être basée sur une stratégie que l'élève utilise dans son texte pour arriver à ce résultat orthographique.

Enfin, la dictée, qu'elle soit évaluative ou formative, permet de développer des stratégies de correction chez les élèves puisqu'ils n'ont pas à se préoccuper du contenu. Les discussions réalisées en groupe classe favorisent le développement des stratégies par la justification qu'ils doivent apporter et permettent de développer leur raisonnement grammatical complet.

En somme, il existe plusieurs activités pour développer le sous-processus de correction en écriture chez le scripteur débutant. Il suffit de les varier avec différentes activités

qui favorisent l'apprentissage. Celles-ci permettent aux élèves de s'approprier des stratégies qui lui permettent de bien se corriger, et ainsi obtenir un texte de meilleure qualité.

#### 2.4 L'objectif général et les objectifs spécifiques

Considérant l'influence des premiers apprentissages de l'écrit sur le développement de la compétence à produire des textes variés, cette étude descriptive permet de relever et d'analyser les pratiques déclarées d'une enseignante auprès des élèves de niveau première année du primaire. Ainsi, compte tenu du questionnement soulevé par la recension des écrits scientifiques, l'objectif général est de *décrire l'enseignement des stratégies de correction de textes d'une enseignante de première année du primaire ainsi que de faire le portrait du développement d'élèves ayant des difficultés en écriture au regard du sous-processus de correction.*

Afin d'orienter la méthodologie de cette recherche, deux objectifs spécifiques sont identifiés.

1. Décrire les pratiques déclarées d'une enseignante de première année du primaire au regard de son enseignement du sous-processus de correction.
2. Faire un portrait des corrections apportées par quatre élèves ayant des difficultés lorsqu'ils appliquent les stratégies de correction apprises lors de productions écrites semi-dirigées.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre explique les choix méthodologiques permettant de mener à terme la recherche et d'atteindre les objectifs spécifiques mentionnés au terme du cadre conceptuel. Afin de mieux comprendre le déroulement de l'expérimentation, une description du type de recherche, des participants et de leur recrutement ainsi que de leurs caractéristiques est présentée. Une précision concernant la procédure liée à la collecte de données ainsi qu'à leur analyse suit. Ce chapitre se termine par la mention des règles déontologiques suivies lors de cette étude.

#### 3.1 La recherche descriptive

La recherche qualitative explore des phénomènes en interprétant les perceptions et les déclarations des personnes de l'étude (Gaudreau, 2011). Plusieurs types d'études dans cette catégorie peuvent être réalisées, dont la recherche descriptive simple qualitative. Elle vise soit la découverte de phénomènes humains ou la description d'un phénomène complexe (Fortin et Gagnon, 2016). Plus précisément, elle « consiste à découvrir ou à identifier un phénomène ou ses caractéristiques » (Gaudreau, 2011, p. 85). L'analyse des données de ce type de recherche fournit des informations détaillées sur les comportements d'une personne, d'un groupe ou d'une population peu étudiée dans le domaine scientifique pour faire un portrait de la situation réelle (Fortin et Gagnon, 2016).



Ainsi, cette étude s'inscrit dans une perspective de recherche qualitative/interprétative. Elle s'appuie sur une collecte de données permettant de décrire les pratiques d'enseignement de stratégies du sous-processus de correction d'une enseignante de première année dans une classe ordinaire. Elle se réalise selon une perspective écologique puisqu'aucune intervention expérimentale n'est effectuée. En effet, aucun programme n'est proposé à l'enseignante pour améliorer ses interventions (Goigoux et al., 2015). La présente recherche s'insère dans un devis de recherche descriptive simple puisqu'il s'agit de décrire les pratiques déclarées d'une enseignante de première année et le développement de quelques élèves de sa classe. Ces données amènent une compréhension d'un phénomène concret. Enfin, ce projet de recherche ne vise pas la généralisation des résultats, mais plutôt le développement des connaissances concernant l'enseignement des stratégies liées au sous-processus de correction en écriture chez des élèves de première année du primaire. En effet, ce phénomène est peu observé dans les classes par les enseignants (Pasa et al., 2015) et peu étudié dans les recherches actuelles (Graham et al., 2012).

### 3.2 Les participants

Étant assistante de recherche dans le cadre d'une étude subventionnée<sup>1</sup> de plus grande envergure, concernant l'enseignement de la morphologie dérivationnelle, et menée dans des classes ordinaires au premier cycle du primaire, l'auteure de ce mémoire a eu l'occasion d'observer les pratiques de plusieurs enseignantes. L'une des participantes de la recherche a démontré un vif intérêt au regard de la recherche. De plus, elle a partagé avec l'équipe de recherche ses pratiques enseignantes avec enthousiasme. Ces dernières se démarquent par leur innovation dans le choix des activités proposées aux élèves et leur qualité d'application exemplaire qui permet d'accompagner l'ensemble

---

<sup>1</sup> Titre du projet : Apprendre la morphologie dérivationnelle dès l'entrée dans l'écrit

des élèves. La prochaine section explique plus en détail les modalités qui ont permis le recrutement de l'enseignante. De plus, le choix des quatre élèves est réalisé par l'enseignante en respectant des critères de sélection.

### 3.2.1 Les modalités de recrutement de l'enseignante

Dans un échantillonnage de convenance, le chercheur choisit généralement les individus de son étude dans son environnement immédiat (Fortin et Gagnon, 2016). Selon les mêmes auteures, les résultats obtenus avec ce type d'échantillon sont préliminaires et permettent à d'autres chercheurs de mener des études plus rigoureuses. Plusieurs raisons motivent le choix de l'enseignante pour la présente recherche ainsi que la suite de la modélisation des résultats (voir Section 4.1). Tout d'abord, afin de répondre au premier objectif spécifique de l'étude, il est important de choisir un enseignant qui planifie des périodes d'écriture permettant de développer le sous-processus de correction des élèves ainsi que les stratégies associées.

Conséquemment, Julie<sup>2</sup> est choisie par convenance, puisque ses pratiques d'enseignement se distinguent (voir Section : Les caractéristiques de l'enseignante). De plus, puisqu'un lien avec elle est déjà créé, les échanges et la transmission des informations sont facilités lors de la collecte de données, ce qui permet d'atteindre le premier objectif spécifique de cette recherche qui est de *décrire les pratiques déclarées d'une enseignante de première année du primaire au regard de son enseignement du sous-processus de correction*. En effet, les échanges sont fluides et réalisés dans un climat de confiance, ce qui justifie l'échantillon de convenance pour cette étude.

---

<sup>2</sup> L'enseignante a accepté que son prénom soit utilisé.

## Les caractéristiques de l'enseignante

Pour en connaître davantage sur ses pratiques enseignantes, une entrevue initiale permet de faire état de son parcours professionnel ainsi que de ses pratiques actuelles en écriture. Lors de cet entretien, l'enseignante raconte qu'elle détient un diplôme de niveau premier cycle universitaire, un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, obtenu à l'Université de Montréal. Elle a acquis son expérience comme titulaire dans une école privée et dans une école publique en milieu défavorisé dans la grande région de Montréal. Avec plus de 10 ans d'expérience dans le domaine, elle est constamment à la recherche de pratiques innovantes favorisant le développement et les apprentissages de ses élèves. Ainsi, elle participe régulièrement à de la formation continue. Elle reste à l'affût des nouvelles pratiques sur les réseaux sociaux et dans les congrès ou colloques. Chaque année, elle participe au congrès de l'association québécoise des enseignants du primaire (AQEP) et au Congrès de l'Institut des troubles d'apprentissage (ITA) ainsi qu'à d'autres formations sur divers sujets (dont l'exposé oral, la manipulation des mathématiques). Ensuite, elle met en application des pratiques qui lui semblent pertinentes pour ses élèves tout en se poursuivant ses réflexions par la lecture de livres de référence. Par exemple, lorsque le livre *Écrire des récits inspirés de nos petits moments* (Calkins et al., 2016) est sorti, elle l'a lu en entier pour s'assurer de bien comprendre les concepts à appliquer avec ses élèves. Elle a également rejoint des groupes d'enseignants qui l'utilisaient dans le but d'échanger avec eux et d'innover dans sa façon de présenter les activités à ses élèves. C'est d'ailleurs dans ce livre qu'elle a pris l'idée d'inclure les stratégies liées au sous-processus de correction dans son enseignement (Entrevue initiale avec l'enseignante).

Plus globalement, elle mentionne dans son entrevue initiale qu'elle utilise un enseignement stratégique et explicite dans la majorité de ses périodes d'enseignement. Elle capte l'attention de ses élèves en amenant un climat de confiance et stimulant. Lors des périodes d'enseignement de l'écriture, elle favorise la discussion, le

questionnement et la réflexion sur la langue. Elle n'utilise pas de manuels pédagogiques, ce qui lui permet d'être libre dans le choix des activités qu'elle présente à ses élèves. Elle affirme souhaiter partager ses pratiques afin d'aider à l'amélioration des méthodes d'enseignement actuelles et de proposer de nouvelles façons de procéder aux enseignants lors des périodes d'enseignement de l'écriture. Ainsi, cette enseignante est choisie par convenance, puisqu'elle permet de décrire des pratiques didactiques reconnues.

### 3.2.2 Les modalités de sélection des quatre élèves

Tout d'abord, l'école privilégie un enseignement favorisant le développement des arts et des langues (anglais : dès la maternelle et espagnol : en troisième année). Les notions en français et en mathématique, proposées en première année, ne sont pas enrichies. Cependant, la fréquence des cours d'anglais est plus élevée qu'à l'école publique, soit cinq heures par semaine au lieu de deux. L'ensemble des quatre élèves fréquente l'école privée où se déroule la recherche, depuis la maternelle. Donc, ils ont été admis à la suite d'une évaluation de groupe avant leur entrée scolaire. Lors de cette rencontre, il n'est pas possible pour les enseignants de déterminer si l'élève présentera des difficultés d'apprentissage. Le comportement et les connaissances de base comme la compréhension des consignes sont les principaux critères pour être admis à l'école. Bien que l'école ne propose pas de services spécifiques pour accueillir des élèves présentant de grandes difficultés, certains élèves peuvent avoir des difficultés en lecture et en écriture qui n'ont pas été identifiées en maternelle. C'est généralement à la fin de ce niveau scolaire que les élèves qui éprouvent trop de difficultés sont généralement transférés dans une école plus adaptée à leurs besoins.

Considérant ces informations, au début de la recherche, la chercheuse principale demande à l'enseignante d'identifier quatre élèves démontrant des difficultés en écriture. L'auteure de ce mémoire a pour deuxième objectif spécifique de sélectionner des élèves ayant des difficultés en écriture et d'analyser trois productions écrites (voir

Section 3.3.2) pour faire un portrait de leur utilisation des stratégies de correction lors de la correction de leur texte. Ensuite, la chercheuse et l'enseignante vérifient si les quatre participants âgés de 6 et 7 ans, soit deux garçons et deux filles, répondent à l'ensemble des critères du Tableau 3.1. Ainsi, ces participants sont considérés comme éprouvant des difficultés en écriture selon l'analyse de leur profil par l'enseignante au début de la recherche (voir Tableau 3.1 dans la section difficultés observables en écriture).

De plus, l'enseignante devait respecter certains critères (voir Tableau 3.1) lors de l'identification des participants pour s'assurer que c'est principalement l'enseignement proposé en classe qui influence la progression des apprentissages. Tout d'abord, les élèves choisis n'ont pas de suivi par un autre professionnel comme l'orthopédagogue ou l'orthophoniste, et aucun trouble lié sur le plan moteur. Aussi, ces élèves ont le français comme langue maternelle ainsi que des capacités de motricité fine adéquates pour éviter que l'attention soit mise sur l'aspect moteur du tracé des lettres et qu'il y ait un impact sur les résultats (Lavoie, 2020; MEES, 2015). De plus, les élèves ayant des troubles du langage, identifiés par une orthophoniste ou un autre professionnel spécialisé, sont exclus pour éviter que les problèmes en écriture soient liés à un trouble langagier. Enfin, en tenant compte de ces critères, l'enseignante du groupe dans lequel se déroule l'étude et la chercheuse font une analyse des travaux et du profil des élèves considérés comme ayant des difficultés en écriture au cours de l'année scolaire. De cette analyse, quatre élèves sont sélectionnés et correspondent aux caractéristiques identifiées (Voir Tableau 3.1).

Tableau 3.1 Les caractéristiques des participants

Critères de sélection		Caractéristiques des participants			
		P1	P2	P3	P4
Informations personnelles	Âge	6 ans 4 mois	6 ans 8 mois	6 ans 4 mois	7 ans 3 mois
	Sexe	F	F	M	M
	Milieu socio-économique (classe moyenne)	✓	✓	✓	✓
	Langue maternelle : français	✓	✓	✓	✓
	Aucune déficience motrice	✓	✓	✓	✓
	Aucun trouble langagier	✓	✓	✓	✓
Informations scolaires	Aucune reprise d'année scolaire	✓	✓	✓	✓
	Niveau scolaire	1 <sup>re</sup>	1 <sup>re</sup>	1 <sup>re</sup>	1 <sup>re</sup>
	Aucun suivi en orthopédagogie ou orthophoniste	✓	✓	✓	✓
	Difficultés observables en écriture	✓	✓	✓	✓
	Correspondance graphème-phonème	B	A	A	C
	Séparer chaque mot par un espace	B	B	C	C
	Connaissance orthographique des mots fréquents à l'écrit (niveau première année au mois de janvier)	C	B	B	C
	Structurer les idées	B	C	B	C
	Utiliser les stratégies de révision enseignées en classe	B	A	C	C
Légende	En tout temps : A Parfois : B	Avec soutien : C Jamais : D			

Pour l'élaboration du profil des élèves choisis et pour connaître les détails quant à leur habileté en écriture, une lettre de A à D est attribuée selon leur niveau de difficulté en écriture. Cela permet de voir les acquis et les défis de chaque élève avant le projet. Bien que les élèves soient en première année et qu'il soit évident que le soutien de l'enseignante soit nécessaire pour tous, le niveau de chacun est différent et les défis ne correspondent pas aux mêmes habiletés. Une description plus précise de chaque participant est présentée dans la prochaine section.

### La description de la participante 1

Âgée de 6 ans et 4 mois, P1 est la plus jeune d'une famille de deux enfants. Elle habite dans la région de Lanaudière et fréquente l'école privée depuis sa maternelle. P1 est une enfant motivée et travaillante. Malgré tout, elle démontre un retard scolaire. Selon les propos de l'enseignante, ses résultats, lorsqu'ils sont comparés à ceux de la moyenne du groupe, révèlent qu'elle a de la difficulté avec l'apprentissage de la lecture. La fusion de phonèmes pour lire un mot ainsi que la capacité à faire un lien avec ce qui est écrit et ce qui est lu constituent ses principales difficultés. En écriture, l'utilisation du traitement alphabétique, soit d'écrire chaque phonème dans l'ordre pour former le mot, est déficitaire. Aucun suivi ni aucune évaluation avec un professionnel ne sont effectués. L'enseignante met en place des moyens pour l'accompagner dans son cheminement et l'élève bénéficie de périodes de récupération occasionnelles avec un accompagnateur, soit l'enseignante ou une personne-ressource dans l'école, sans formation particulière, qui vient offrir un soutien pour reprendre des travaux.

### La description de la participante 2

P2 habite dans la région de Lanaudière et fréquente l'école privée depuis sa maternelle. Elle est la plus jeune d'une famille de deux enfants et elle est âgée de 6 ans et 8 mois lors de la recherche. C'est une enfant qui participe bien aux activités artistiques et créatives comme les arts, la musique et la création d'une histoire. Toutefois, il peut lui arriver de se décourager lors de la réalisation de tâches méthodiques comme la révision d'un texte. Elle démontre des difficultés en écriture, principalement pour l'organisation de ses idées et lors de l'application des stratégies de révision dans ses écrits si elle est comparée à la moyenne des élèves de son groupe. Aucun suivi ni aucune évaluation avec un professionnel ne sont en cours pour cette élève.

### La description du participant 3

Lors de l'étude, P3 est âgé de 6 ans et 4 mois. Il fréquente l'établissement scolaire privé depuis sa maternelle. Il réside dans la région de Lanaudière. Sur le plan familial, P3 a des frères et sœurs plus âgés que lui et qui ne fréquentent pas la même école. Il est à noter que ses parents sont séparés. En ce qui concerne ses apprentissages, il démontre des difficultés lorsque ses résultats sont comparés à ceux de la moyenne du groupe. Selon les propos de l'enseignante, il a de belles capacités en lecture et en écriture, mais éprouve de la difficulté à appliquer les stratégies de façon efficace. Son questionnement n'est pas toujours optimal. De plus, en écriture, il a tendance à choisir des mots connus, ce qui appauvrit ses énoncés. Aucun suivi ni aucune évaluation avec un professionnel ne sont effectués.

### La description du participant 4

P4 est un garçon qui éprouve une difficulté avec l'organisation, ce qui amène un impact sur ses apprentissages. Il est âgé de 7 ans et 3 mois lors de la collecte de données de la recherche. Selon les informations recueillies, P4 habite dans la région de Lanaudière et fréquente l'école privée depuis sa maternelle. Il a également besoin de l'encadrement d'un adulte (enseignante ou accompagnatrice) pour réaliser la tâche demandée puisqu'il ne sait pas toujours comment utiliser les outils qui lui sont offerts malgré l'enseignement en grand groupe. L'enseignante le sélectionne pour la recherche puisqu'il démontre des difficultés en écriture lorsque ses résultats sont comparés à ceux de son groupe. Aucun suivi ni aucune évaluation avec un professionnel ne sont en cours.

Pour résumer, l'enseignante est sélectionnée par la chercheuse et selon des critères prédéfinis dans un échantillonnage de convenance. Les élèves sont sélectionnés par l'enseignante avec l'aide de la chercheuse. Les données recueillies permettent de développer les connaissances sur un sujet, mais ces participants ne peuvent pas



représenter une population générale puisque seulement une enseignante est interviewée et que le contexte de l'école ne représente pas celui de l'ensemble des écoles du Québec.

### 3.3 Les instruments de collecte et la procédure

Le choix de la méthode de collecte des données dépend du type de recherche. Van der Maren (2004) explique l'importance de bien déterminer les instruments qui sont utilisés pour la collecte de données puisque l'analyse d'une recherche ne peut être réalisée que s'il y a des traces physiques recueillies (écrit, enregistrement, grille de codification, etc.). Comme cette recherche est de type qualitatif et qu'elle vise la description d'un phénomène, des entrevues et l'analyse de documents à l'aide de grilles sont utilisées.

#### 3.3.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée est souvent la procédure sélectionnée lors d'une recherche qualitative. Elle permet de recueillir des informations auprès des participants sur le sujet de l'étude concernant leurs sentiments, leurs perceptions, leurs pensées et leurs expériences (Fortin et Gagnon, 2016). Une planification des objectifs préalables est nécessaire avant de commencer l'entrevue pour bien orienter les questions et obtenir le maximum d'informations auprès des personnes interrogées. En tout temps, l'intervieweur se doit de rester impartial et de créer un climat de confiance. Selon Boutin (2008), il est important d'avoir une liste de questions comme un guide d'entretien sur un thème choisi. Ce guide donne une latitude à la personne qui interroge et à la personne interrogée afin de faire les ajouts de questions qui permettent d'éclaircir certaines réponses ou d'approfondir certaines questions.

### L'entrevue avec l'enseignante

L'étude a pour but d'explorer les pratiques d'une enseignante de première année dans un contexte écologique, donc la chercheuse n'effectue aucune intervention. Une banque de questions est élaborée afin de réaliser les entrevues semi-dirigées. Ces questions, qui sont posées à l'enseignante chaque semaine, visent à décrire les activités proposées aux élèves en écriture (p. ex. : Quelles notions avez-vous travaillées cette semaine ?). L'entrevue semi-dirigée avec l'enseignante ajoute des informations quant aux pratiques d'enseignement réalisées en classe. « Un des avantages de l'entretien semi-dirigé, ou non dirigé, est qu'il permet d'obtenir des données détaillées sur les pratiques enseignantes » (Savoie-Zajc, 2003 dans de Saint-André et al., 2010, p. 168). Une fois par semaine, généralement le lundi, la chercheuse accueille l'enseignante dans un local fermé pour obtenir un environnement calme afin de recueillir, par enregistrement, les activités d'écriture de la semaine précédente déclarées par l'enseignante (voir Appendice A). La durée de cet entretien varie selon les activités proposées en classe, mais ne dépasse pas 30 minutes pour éviter que la participante se désiste ou se désintéresse (Gaudreau, 2011). Le lien de confiance déjà établi avec l'enseignante permet d'obtenir des informations détaillées sur ses pratiques et de créer des échanges fluides. Cet instrument permet de répondre à l'objectif spécifique 1 de la recherche qui est de *décrire les pratiques déclarées d'une enseignante de première année du primaire au regard de son enseignement du sous-processus de correction.*

#### 3.3.2 L'analyse de documents

Comme son nom l'indique, l'analyse documentaire consiste à analyser, à l'aide de grilles, des documents produits par un échantillon sélectionné avec précision (Gaudreau, 2011). Pour répondre au deuxième objectif spécifique qui est de *faire un portrait du développement des corrections apportées par quatre élèves ayant des difficultés en écriture lorsqu'ils appliquent les stratégies apprises lors de productions*

*écrites semi-dirigées*, l'analyse de productions écrites des quatre élèves sélectionnés est réalisée.

#### La production écrite à partir d'images séquentielles

Comme la compétence proposée dans le programme ministériel (MELS, 2006), écrire des textes variés, ne se limite pas qu'à la production de mots, le choix de l'outil de productions écrites à partir d'images séquentielles (voir Appendice B) est fait. Le choix d'ajouter une structure dans la tâche, en donnant des images (images séquentielles), permet à l'élève de mettre en œuvre ses connaissances syntaxiques et orthographiques tout en évitant le phénomène de la page blanche. De plus, les images visent à accélérer le processus d'écriture dans le temps et à assurer une certaine cohérence entre les textes analysés. Par conséquent, cette tâche facilite l'observation du niveau d'apprentissage des stratégies de correction pour en faire un portrait, lors d'une écriture semi-structurée des quatre participants. Cette tâche est plus complexe qu'une simple dictée où l'élève n'a pas à réfléchir à la structure des phrases puisqu'il doit gérer, en partie, le contenu de l'histoire (conceptualisation) et totalement la syntaxe des phrases incluant l'ajout des signes de ponctuation (énonciation). L'emploi de cette tâche est utilisé à trois reprises durant la recherche, soit une prise de données avant l'enseignement (Temps 1 ; 22 janvier 2019), une autre durant la sixième semaine d'enseignement (Temps 2 ; 25 mars 2019) et une dernière trois semaines après l'enseignement (Temps 3 ; 31 mai 2019) où l'élève devait choisir la fin de l'histoire en dessinant la quatrième case. Ces données permettent d'analyser l'utilisation des stratégies de correction dans leur texte. Il est à noter qu'une progression dans les résultats est attendue puisque les élèves sont de niveau première année du primaire et que pour eux, l'ensemble des notions en écriture sont à apprendre. Ainsi, chaque élève développe ses connaissances et ses stratégies au cours de l'année, mais une attention particulière est portée à la détection des stratégies de correction enseignées dans les écrits des élèves.

Cette collecte de données est effectuée en modalité individuelle. Ainsi, lors de la réalisation de cette tâche, l'élève se trouve dans un local fermé avec la chercheuse pour éviter les distractions. Il est invité à composer quelques phrases par images pour créer une histoire séquentielle (voir Appendice B). Bien que l'enseignante demande aux élèves d'utiliser l'écriture cursive, l'élève peut adopter le style d'écriture de son choix dans l'épreuve de production écrite. Dans un deuxième temps, soit deux ou trois jours plus tard, puisqu'il est suggéré de laisser un temps de repos entre la fin du processus de rédaction et le début du processus de révision, dont le sous-processus de correction (MÉES, 2017), l'élève peut apporter des corrections ou des modifications à son texte en se basant sur la démarche de correction (voir Figure 4.1) et en utilisant les outils mis à sa disposition (p. ex. : duo-tang avec les mots de niveau première année). Aucune limite de temps n'est imposée dans l'ensemble du processus d'écriture.

Pour faciliter l'analyse des corrections réalisées par les participants lors du sous-processus de correction, la chercheuse garde une copie du texte produit avant qu'ils se corrigent et une copie finale de leur texte après le processus de révision, qui englobe le sous-processus de correction. Cela permet de comparer les deux copies et de faire un portrait des erreurs détectées et des corrections produites (p. ex. : correction d'une erreur d'orthographe, ajout d'une majuscule). Afin d'obtenir une description précise des corrections effectuées à la suite de l'utilisation d'une stratégie, l'ensemble des productions écrites est analysé avec une grille de codification des stratégies utilisées. Tout au long du processus de correction, les élèves peuvent modifier leurs idées et corriger des erreurs lors du processus de rédaction, mais cette étude ne s'intéresse qu'aux corrections apportées sur les mots ou la ponctuation après la rédaction. Donc, l'ajout de détails au texte n'est pas pris en compte dans l'analyse. Afin d'obtenir et de faciliter l'analyse des données (trois productions écrites par élève), deux grilles sont créées 1) la grille de codification des erreurs de production écrites (voir Tableau 3.2) et 2) la grille de codification des stratégies utilisées (voir Tableau 3.3). Les critères insérés dans les grilles s'appuient sur les concepts élaborés dans le cadre conceptuel

(chapitre deux), mais également sur les notions privilégiées par l'enseignante lors de son enseignement.

### 3.3.3 La grille de codification des erreurs de production écrites

La grille de codification utilisée pour les productions écrites recueillies est créée en répertoriant les catégories d'erreurs possibles en écriture pour un élève de première année du primaire. Elle ne vise pas à expliquer la nature de l'écrit, mais plutôt à faire un portrait des erreurs selon les catégories de la grille et à en identifier le nombre total tout en le mettant en relation avec le nombre de mots total pour créer un pourcentage d'erreurs. Ainsi, elle permet de répertorier les forces et les défis de l'élève à travers différents aspects de l'écriture (phonologique, orthographique, morphologique, entité lexicale, représentation sémantique/syntaxique et ponctuation). Elle permet également de situer les défis rencontrés par l'élève et de mesurer sa progression au cours de la recherche. Cette grille de codification répertorie des informations qualitatives en lien avec le type d'erreurs commises par les participants. Les erreurs des participants sont notées en fonction des cinq critères suivants : syntaxe, orthographe, entité lexicale, phonologie et morphologie (voir Tableau 3.2). Si l'élève fait une erreur dans l'une des catégories, un point est ajouté dans la catégorie associée et additionné pour obtenir le nombre d'erreurs total (voir les exemples sous le Tableau 3.2).

Plus en détail, la syntaxe se subdivise en deux catégories. D'abord, elle fait référence à l'application de la ponctuation, soit la majuscule en début de phrase et le point à la fin, ainsi qu'à la présence de tous les mots dans le bon ordre. Pour ce qui est de la section orthographe, elle se subdivise en deux catégories pour permettre de dissocier les erreurs d'orthographe lexicale et les erreurs d'orthographe grammaticale. Dans la section orthographe lexicale, seuls les mots correspondant à la liste orthographique de la première année sont comptabilisés. Si l'élève fait une erreur dans un mot d'un autre niveau, il peut être comptabilisé dans la section phonologie si celle-ci est atteinte, mais

pas dans la section orthographe (p. ex. : tard → dar). De plus, les lettres majuscules des noms propres sont ajoutées à cette section ainsi que les erreurs liées aux lettres muettes qui auraient pu également être classées dans la section morphologie. Toutefois, comme la stratégie enseignée en classe est la même que celle pour l'orthographe, ces erreurs sont comptabilisées à cet endroit. Puisque les élèves sont de niveau première année, les accords de verbe ne sont pas pris en compte sauf s'il s'agit d'un mot fréquent, comme « ils sont », spécifié dans la PDA : le pronom de conjugaison doit être employé avec le verbe fréquent « ils sont ». Ensuite, la section phonologique fait référence à un changement sonore entre le mot ciblé et le mot écrit (p. ex. : maison → naison ; grosse → grose). Étant donné que certaines activités d'enseignement sont menées en morphologie dérivationnelle dans le cadre de la recherche, une section est ajoutée à la grille. Elle permet de comptabiliser les erreurs liées à la production précise de morphèmes comme « -ette » et « -age ». Par exemple, si l'élève écrit le mot « maisonnette » avec seulement un « t », « maisonnete », une erreur dans la section morphologie est ajoutée puisque ce morphème est enseigné lors d'activités en classe. Enfin, une section fait référence aux erreurs fréquentes associées au début de l'apprentissage de l'écrit qui est l'entité lexicale. Elle permet de vérifier la capacité des élèves à séparer les mots convenablement et à utiliser l'apostrophe (p. ex. : j'aime → j'aime). Le pointage total correspond à la somme des mots dans la production écrite multipliée par deux puisqu'un point est accordé pour le respect de la forme phonologique et un point pour le respect de l'entité lexicale, des signes de ponctuation dans la tâche d'écriture, du nombre total des mots de niveau première année, des accords dans le groupe du nom et des mots construits (morphologie). Il permet de calculer le pourcentage d'erreurs (voir Section : le pourcentage d'erreurs). Pour la section morphologie, une clarification doit être apportée. Un point est accordé pour l'orthographe du morphème et un point pour le mot de base est catégorisé dans la section de l'orthographe et de la phonologie selon le niveau scolaire associé à

l'enseignement de ce mot. Enfin, le total des erreurs est inscrit à la fin pour avoir un aperçu du nombre d'erreurs commises par l'élève pour chaque production écrite.

Tableau 3.2 La grille de codification des erreurs des productions écrites

Production écrite	Informations sur la production écrite					Analyse des erreurs									
	Mots dans la production écrite	Ponctuation	Orthographe première année	Accord	Mots construits	Syntaxe		Orthographe		Phonologique	Morphologique	Entité lexicale	Nombre d'erreurs	Pointage total	Pourcentage d'erreurs
						Ponctuation	Tous les mots	Lexicale	Grammaticale						
Semaine 3															
Semaine 12															
Semaine 19															

Afin d'illustrer l'utilisation de cette grille, au regard des catégories d'erreurs en orthographe lexicale, des exemples sont présentés en fonction des informations sur la production écrite :

Ex. 1 : maisonnette → mèsonete : 1 erreur pour le mot maison dans orthographe lexicale des mots première année et 1 erreur dans morphologie pour le morphème « -ette » (aucune erreur n'est enlevée pour l'oubli du double « n » puisque cette connaissance n'est pas de niveau première année).

Ex. 2 : cheval → chevalle : dans ce mot, même s'il y a deux erreurs, soit l'ajout du « l » et du « e », seulement une erreur dans la section orthographe lexicale sera ajoutée dans le calcul du nombre d'erreurs.

Ex. 3 : jaune → zone : pour cet exemple, l'élève commet une erreur en phonologie. Donc, comme le mot est de niveau première année, une erreur en phonologie sera comptabilisée pour la substitution du « j » pour « z » ainsi qu'une erreur pour le graphème (o) dans la catégorie d'orthographe lexicale.

### Le pourcentage des erreurs

Afin d'obtenir le portrait de chaque participant, la grille de codification des erreurs est utilisée pour catégoriser le type d'erreur effectuée. Un pourcentage d'erreurs est calculé pour vérifier l'évolution des erreurs commises dans la production écrite des élèves selon les trois temps de collecte de données. Pour ce faire, l'ensemble des erreurs s'additionne et est divisé par le pointage total (voir la description de grille de codification des erreurs : tableau 3.2) qu'il est possible d'accumuler dans les productions écrites. Ensuite, le ratio est multiplié par 100 pour obtenir le résultat en pourcentage.

$$\left( \frac{\text{Nombre d'erreurs total}}{\text{Pointage total}} \right) \times 100$$

Par la même occasion, la grille de codification est analysée et un portrait est réalisé selon le type d'erreurs commises par l'élève. Chaque catégorie est prise indépendamment pour décrire la progression de l'élève selon la production écrite réalisée aux trois temps de mesure. Ainsi, les résultats présentés permettent de comptabiliser le nombre d'erreurs total dans la production écrite, une information qui est utile dans la grille de codification des stratégies utilisées.

### Le pourcentage des corrections justes

L'analyse du pourcentage des erreurs et des corrections selon la stratégie utilisée amène un regard qualitatif sur le développement des connaissances des élèves de première année au regard de l'utilisation des stratégies de correction enseignées dans leurs productions écrites. Cette analyse propose d'évaluer le travail de l'élève différemment. En effet, généralement, ce type de tâche est évalué en comptabilisant le nombre d'erreurs et en établissant un pourcentage de réussite (Fayol et Jaffré, 2008; Graham et al., 2008). Cependant, cela n'explique pas le raisonnement de l'élève ou les stratégies utilisées.



Afin de répondre au deuxième objectif spécifique qui est de *faire un portrait du développement des corrections apportées par quatre élèves ayant des difficultés en écriture lorsqu'ils appliquent les stratégies apprises lors de productions écrites semi-dirigées*, il importe d'avoir un plan d'analyse qui facilite la vérification du niveau de précision de l'élève sur sa correction lors de l'utilisation du sous-processus de correction. Plus précisément, le nombre de corrections justes est divisé par le nombre d'erreurs totales détectées par une stratégie (trace écrite). Pour obtenir un pourcentage, ce ratio est multiplié par 100, et ce, pour chaque catégorie du Tableau 3.3 (fausses alarmes, erreurs, modifications et corrections justes). Une description pour chaque élève sélectionné est réalisée.

$$\left( \frac{\text{Nombre de corrections justes}}{\text{Nombre d'erreurs totales}} \right) \times 100$$

Enfin, pour faciliter la comparaison entre les trois tâches et les pourcentages des corrections selon le type de correction, un diagramme à bande est réalisé. Par cette analyse, l'évolution des performances des élèves au cours des trois phases est facilement observable.

#### 3.3.4 La grille de codification des stratégies utilisées

Le portrait du développement des corrections apportées par quatre élèves ayant des difficultés en écriture lorsqu'ils appliquent les stratégies apprises dans leurs productions écrites semi-structurées est réalisé avec une grille de codification des stratégies de correction utilisées par l'élève (p. ex. : faire une étoile au-dessus d'un mot). Par l'utilisation de cette grille, l'auteur de ce mémoire veut faire ressortir les stratégies utilisées par l'élève. De plus, il est souhaité de relever les modifications effectuées sur les erreurs détectées, qu'elles soient justes ou non. Conséquemment, la grille de codification est réalisée en répertoriant les stratégies enseignées par

l'enseignante et inspirée des types de correction décrits dans les écrits de Bisailon (1992).

Dans cette grille, l'ensemble des erreurs produites identifiées par une trace écrite représentant une stratégie par l'élève est répertorié. Il en va de même pour les mots ayant une correction sans trace puisque l'objectif est de faire un portrait de l'utilisation des stratégies enseignées. Ainsi, les mots ciblés par l'élève, qui contiennent une stratégie, sont dénombrés dans une des catégories de la grille. La dernière ligne de cette grille permet de recenser le nombre d'erreurs qui ne sont pas identifiées par une stratégie (trace de l'élève), mais qui peuvent être modifiées.

Tableau 3.3 La grille de codification des stratégies utilisées

Stratégies utilisées	Fausses alarmes			Erreurs détectées			Modifications			Corrections justes		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Barre pour séparer les mots.												
Encadrer les mots fréquents.												
Faire une étoile/coeur en haut des mots.												
Faire un élastique en haut des mots.												
Encercler la majuscule et le point.												
Faire un nuage pour les mots construits (ex. morphème : ette).												
Faire les lunettes de pluriel												
Autres stratégies en lien avec l'orthographe lexicale (ex. : encercler les sons)												
Aucune stratégie utilisée												
<b>TOTAL</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Plus précisément, la première colonne représente les stratégies pouvant être utilisées par l'élève. Chaque erreur ainsi que chaque action posée sont comptabilisées dans la colonne représentant la stratégie utilisée. Si aucune stratégie n'est utilisée, mais qu'une erreur est présente, le nombre est indiqué dans la dernière ligne (Aucune stratégie utilisée). La deuxième colonne répertorie les fausses alarmes selon la stratégie utilisée. Donc, tous les mots identifiés par une stratégie, mais qui ne comportent pas d'erreurs sont relevés dans cette colonne. Si l'élève identifie un mot qui est bien orthographié et qu'il n'apporte aucun changement, ce mot est classé dans la catégorie *fausse alarme*. Selon Bisailon (1992), un scripteur peut s'arrêter sur un mot pour se questionner en pensant qu'il y a une erreur, mais réaliser que ce mot est bien écrit. Donc, il s'agit d'une fausse alarme. Ensuite, dans la troisième colonne, le nombre d'erreurs avant correction

est inscrit. Enfin, le nombre de modifications apportées par l'élève est indiqué pour finalement préciser le nombre de corrections justes réalisées par l'élève dans la dernière colonne. Par exemple, l'élève peut ajouter une étoile en haut du mot « chevalle ». Donc, même s'il y a deux erreurs dans le mot, le mot représente une erreur de type lexical. Ensuite, si l'élève apporte une modification à son mot en écrivant « chevale », il n'arrive pas à faire une correction juste puisque le mot reste incorrect. Donc, il est classé dans la section *modifications*, mais pas dans la section *corrections justes* sur le mot. L'élève réussit à faire une correction juste lorsque l'élève apporte une modification sur un mot ou un signe de ponctuation et que c'est exact. Dans le cadre de cette recherche, les corrections justes sont sélectionnées lorsque l'élève identifie une erreur en y indiquant une stratégie et que sa correction est conforme aux attentes de son niveau scolaire (p. ex. : de|se|pa → de se pa). Dans cet exemple, l'élève utilise une stratégie (ajouter des barres pour séparer les mots) qui permet de corriger l'entité lexicale. Comme la stratégie ne vise pas à corriger l'orthographe du mot (ajouter une étoile), la correction est jugée juste puisque l'élève réussit à séparer les mots. De plus, considérant que les élèves sont de niveau première année, si l'élève apporte une correction juste sur le plan de la phonologie, sans corriger l'orthographe du mot, la correction est considérée juste si ce mot n'est pas à l'étude en première année du primaire (p. ex. : fisé → fusé). Les trois temps de collecte de données sont notés dans la grille pour observer la progression des participants.

### 3.4 L'analyse des données

Différentes façons d'analyser les données recueillies sont retenues. Ces analyses permettent d'identifier des similitudes et des distinctions et de répondre aux objectifs de la recherche.

### 3.4.1 L'analyse des pratiques enseignantes (verbatim)

Dans le cadre des entrevues semi-dirigées avec l'enseignante, un enregistrement audio est utilisé pour récolter un artéfact des verbatims de l'enseignante. Ainsi, les données sont analysées à l'aide du logiciel NVivo 12. Pour ce faire, Van der Maren (2004) propose une procédure à respecter. La procédure utilisée lors de cette recherche s'inspire de celle-ci.

Les entrevues audios sont retranscrites plus en détail dans un fichier Word pour faciliter le codage des informations. Selon Van der Maren (2004, p. 551), cette pratique (le codage) a pour but de « (...) repérer, de classer, d'ordonner, de condenser ... » dans les transcriptions, les informations en lien avec les objectifs de recherche. Les informations codées sont analysées selon le contenu explicite des entrevues. Cela signifie qu'il n'y a aucune interprétation implicite des éléments lus. Dans le cadre de cette recherche, le codage mixte est utilisé puisque des codes émergent du cadre conceptuel sont préalablement identifiés et qu'il est possible que d'autres codes émergent lors de l'analyse du matériel.

Généralement, Van der Maren (2004) propose 11 phases au codage. Dans le cadre de cette recherche, une seule personne effectue les analyses, donc certaines phases ne sont pas prises en considération. 1) Tout d'abord, la chercheuse effectue une relecture du cadre conceptuel pour faire ressortir les codes pertinents qui sont identifiés concernant les stratégies à enseigner et les activités pouvant être animées en classe. 2) Ensuite, la transcription du verbatim est relue par la chercheuse qui est la personne qui produit l'analyse. Elle se remémore le contexte et ressort une liste des catégories émergentes. 3) Une fois le plan d'analyse réalisé et les catégories prioritaires créées, le matériel est lu en sélectionnant les unités de sens pertinentes. 4) Un premier codage est effectué en utilisant des catégories générales pour ensuite en faire un plus précis en divisant les catégories. Cela permet de ne pas oublier d'informations et de s'assurer que celles-ci sont dans la bonne catégorie. 5) Une fois l'ensemble du matériel analysé, un codage

inverse est effectué. Celui-ci consiste à relire seulement les unités de sens [extrait] codées pour chacune des catégories. Cette phase permet d'uniformiser les extraits et d'augmenter la fiabilité des résultats. 6) Enfin, une fois que l'ensemble du matériel est codé, un tableau à double entrée est produit à l'aide des fonctions dans le logiciel NVivo 12 qui permet de croiser les codes pour la quantification des résultats obtenus et ainsi créer un tableau permettant de faire un portrait des activités proposées par l'enseignante selon les semaines d'enseignement.

Pour l'analyse des résultats de ce projet, un « X » est présent dans la ligne lorsque l'enseignante déclare qu'elle a enseigné la stratégie, sans y indiquer le nombre de fois qu'elle en parle. Donc, lorsqu'elle mentionne la stratégie travaillée, l'extrait dans NVivo 12 est mis dans un code lié à la stratégie. Cela peut expliquer qu'une stratégie est déclarée lors d'une seule semaine au cours des 12 semaines d'enseignement des pratiques enseignantes. Cela ne veut pas dire qu'elle ne la retravaille pas, mais elle ne la mentionne pas lors d'autres entrevues. L'analyse est donc basée sur la présence de l'enseignement de la stratégie selon la semaine et non la quantité de fois qu'elle mentionne le nom de la stratégie. De plus, il faut mentionner que seules les stratégies en lien avec la correction sont retenues pour l'analyse de ces résultats. Par conséquent, si l'enseignante travaille les idées ou des stratégies qui développent l'amélioration de leurs idées, ces extraits sont rejetés. Rappelons également que la présente étude se déroule dans un contexte écologique où la chercheuse ne fait aucune intervention. Ainsi, les stratégies enseignées et déclarées par l'enseignante ne sont pas nécessairement démontrées comme étant efficaces sur le plan scientifique.

Enfin, ce type d'analyse détermine la fréquence d'apparition d'un comportement et effectue des comparaisons entre les données. Dans le cadre de cette recherche, l'analyse des entrevues avec l'enseignante permet de décrire les pratiques déclarées d'une enseignante de première année du primaire au regard de son enseignement du sous-processus de correction.

### 3.5 Le certificat d'éthique

Comme ce projet de recherche s'intègre dans une recherche de plus grande envergure réalisée en collaboration avec Mme Nathalie Chapleau, un certificat d'éthique est déjà émis par Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (voir Appendice C). Dans un premier temps, les deux projets sont présentés à la direction d'école qui formule son accord par écrit à la réalisation de l'étude. Puis, l'enseignante choisie est rencontrée afin de lui présenter le projet de recherche. Elle remplit un formulaire de consentement (voir Appendice D) précisant son implication, notamment l'observation en classe par la chercheuse.

Puis, à la suite de l'approbation du projet par les membres du jury de l'UQAM, quatre élèves sont sélectionnés pour participer à l'étude. Un formulaire de consentement est transmis aux parents. Ce formulaire comprend les objectifs de la recherche, le caractère de la confidentialité de la prise de données ainsi que l'assurance que les participants ont le droit de se retirer à tout moment. L'ensemble du projet est présenté et la possibilité d'obtenir les résultats leur est proposée.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS DE RECHERCHE

Ce chapitre présente les résultats des analyses décrites dans le chapitre précédent, de manière à répondre à l'objectif général qui est de *décrire l'enseignement des stratégies de correction de textes d'une enseignante de première année du primaire ainsi que de faire le portrait du développement d'élèves ayant des difficultés en écriture au regard du sous-processus de correction*. Pour ce faire, cette section se divise en deux parties représentant les objectifs spécifiques de ce projet. Tout d'abord, des analyses descriptives sont rapportées dans le but d'expliquer les interventions réalisées par l'enseignante au fil des semaines d'enseignement en se basant sur les données recueillies lors des entrevues semi-dirigées hebdomadaires. Cette analyse permet de répondre à l'objectif spécifique numéro un du projet de recherche qui est de *décrire les pratiques déclarées d'une enseignante de première année du primaire au regard de son enseignement du sous-processus de correction*. Enfin, les résultats de chaque participant sont présentés individuellement afin de faire un portrait de leur performance lors des productions écrites ainsi que de leur utilisation des stratégies de correction. Cette dernière analyse permet de répondre à l'objectif spécifique numéro deux : *Faire un portrait du développement des corrections apportées par quatre élèves ayant des difficultés en écriture lorsqu'ils appliquent les stratégies apprises lors de productions écrites semi-dirigées*.

## 4.1 Les pratiques déclarées de l'enseignante

Cette section met en évidence l'ensemble des activités déclarées par Julie qui permettent de travailler les stratégies de correction. Afin de mieux comprendre les activités de l'enseignante, la démarche de correction utilisée en classe est présentée ainsi qu'une présentation de sa planification pour chaque semaine de son enseignement en classe.

### 4.1.1 La démarche de correction

L'enseignement des stratégies de correction est récent dans la planification de Julie. L'idée lui est venue à la suite de discussions avec ses collègues qui trouvaient que les élèves éprouvaient de la difficulté à appliquer leurs connaissances en lien avec l'orthographe et les règles de grammaire dans leurs textes. C'est ainsi qu'un an avant le projet, Julie décide de mettre en place des activités qui favorisent le développement des stratégies de correction. Elle s'inspire d'un livre qu'elle utilise pour enseigner l'écriture : *Écrire des récits inspirés de nos petits moments* (Calkins et al., 2016).

C'est en faisant des phrases du jour dans sa classe qu'elle réalise que les élèves sont capables d'appliquer une démarche de correction pour se corriger et qu'ils peuvent transférer cet apprentissage dans une production écrite. « Donc, on s'est dit, si on est capable de le faire dans la phrase du jour. Faudrait être capable de le faire quand on écrit. Peu importe quand on écrit. Donc, on a utilisé pour ça. » (Julie, entrevue initiale)

En collaboration avec les élèves, elle conçoit une démarche de correction à appliquer qui est adaptée à leur âge, ce qui les encourage à l'utiliser dans leurs tâches d'écriture. La Figure 4.1 représente la démarche de correction finale (utilisée à la fin de l'année) proposée aux élèves durant le projet de recherche. Comme la présente recherche se déroule dans un contexte écologique, la chercheuse n'effectue aucune intervention.



### Mes stratégies de révision

 Je dois **relire** ma phrase pour voir si j'ai écrit tous les sons et les mots.

 J'**encercle** la **majuscule** et le **point** en vert.

 Je **barre** les lettres muettes.

 J'**encadre** les mots-étiquettes.

 Je **fais une étoile** au-dessus des mots difficiles.

Je **cherche** les mots dans mon duo-tang noir.  
Si je trouve le mot, je fais un **cœur** au-dessus et je l'écris correctement.



Si je ne trouve pas le mot, je **trace un élastique** et **j'étire les sons** pour écrire.




 J'**encercle** le déterminant et je le relie au nom. S'il y en a beaucoup, je le mets au pluriel.

Figure 4.1 La démarche de correction de Julie

Une précision doit être apportée en ce qui concerne le titre du document créé par l'enseignante. Bien que ce soit une démarche de correction, l'enseignante nomme cette

procédure les *stratégies de révision*. De plus, certaines stratégies proposées dans ce document, déconseillées dans la littérature scientifique, sont tout de même enseignées en classe comme les lunettes du pluriel.

#### 4.1.2 L'enseignement des stratégies de correction

Lors de l'entrevue initiale, l'analyse des verbatims permet de constater que l'enseignante a déjà fait un survol des stratégies de correction (faisant référence à une trace écrite). En effet, sept stratégies sur 10 ont déjà été travaillées en classe. De plus, durant le projet, les stratégies évoluent puisque l'enseignante vise à les rendre plus efficaces en répondant aux besoins de ses élèves et au développement de ceux-ci. Cet extrait confirme les changements apportés par l'enseignante : « (...) parce qu'on a ajouté dans notre, dans notre grille, on a ajouté le cœur, donc le cœur et l'élastique, tu sais, parce qu'au début, on ne faisait pas ça. » (Julie, entrevue de la semaine 8) En effet, l'enseignante fait le choix d'enlever certaines stratégies et d'en ajouter selon le développement de ses élèves. Le Tableau 4.1 ci-dessous permet de constater les stratégies de correction enseignées selon la semaine. Il est possible de constater que certaines stratégies font l'objet d'un enseignement fréquent alors que d'autres sont peu exploitées lors de cette étude. En outre, les stratégies sont parfois enseignées toutes en même temps. Lorsque l'enseignante mentionne qu'elle a fait une révision de toutes les stratégies travaillées jusqu'à maintenant, l'extrait est codé dans le nœud *Révision des stratégies générales*. Donc, lors de l'activité, les élèves sont invités à suivre la démarche de correction proposée et à appliquer les stratégies. Chaque semaine, l'enseignante prévoit des activités qui ciblent une ou plusieurs stratégies de correction. Afin de mieux comprendre la façon dont l'enseignante a intégré chacune des stratégies ainsi que le moment lors des semaines d'enseignement, une description par semaine d'intervention est ajoutée à la suite du tableau.

Tableau 4.1 L'enseignement des stratégies de correction par semaine

Traces en lien avec les stratégies de correction	Avant	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 7	Semaine 8	Semaine 9	Semaine 10	Semaine 11	Semaine 12
Faire une barre pour séparer ou ajouter les mots.	X										X		
Encercler la majuscule et le point.	X	X	X	X		X							
Mettre un élastique (mot nouveau) en haut du mot.					X	X							
Faire une étoile (doute) en haut du mot.	X		X	X	X	X				X		X	
Encadrer les mots fréquents.	X				X	X							
Barrer les lettres muettes.	X												
Encercler les sons (p. ex. : on)	X	X	X		X								
Faire les lunettes du pluriel.								X	X				
Faire un cœur (mot cherché) en haut du mot.									X				
Révision de toutes les stratégies.								X		X	X	X	X

Entrevue de la semaine 1 : Lors de la première semaine d'intervention, l'enseignante décide de reprendre les stratégies enseignées préalablement afin de les consolider. Elle met l'accent sur la majuscule et le point. La trace écrite est utilisée pour aider les élèves à penser de les ajouter en les encerclant. Lors d'une phrase du jour, « ils [les élèves] déterminent la couleur pour que ce soit plus visible dans le cahier ». De plus, le son /e/ avec les graphies « ez » et « er » est enseigné et les élèves peuvent appliquer la stratégie d'encercler les sons pour s'assurer qu'ils se remettent en question correctement. Ce qui est intéressant dans l'entrevue avec l'enseignante, c'est qu'elle rapporte que les élèves intègrent l'utilité des stratégies de façon générale et qu'ils font la demande d'en ajouter une. « Ils connaissent le “b” et le “d” depuis longtemps, mais à la demande de mes élèves, parce qu'ils disent qu'ils se trompent souvent, on trouve un truc ensemble ». Cette stratégie n'a pas été présente tout au long de son enseignement, donc elle ne figure pas sur la Figure 4.1, soit la démarche de correction finale.

De plus, elle mentionne qu'avant d'entreprendre une activité d'écriture, elle prend le temps de revoir les stratégies de la semaine avec les élèves. Cet extrait de l'entretien de Julie de la semaine 1 le confirme :

(...) je vais les questionner par exemple, donc j'écris la phrase et là, je vais les questionner : qu'est-ce qu'on doit faire pour corriger notre phrase ? Donc là, on encercle la majuscule et le point en vert. On dessine l'intérieur du « b » et du « d » selon ce qu'on pratique durant la semaine et on encercle les sons « ez », « er » et « e » accent aigu.

Entrevue de la semaine 2 : Lors de la deuxième semaine, l'enseignante s'assure de consolider la stratégie apprise la semaine précédente qui est d'encercler la majuscule et le point en ajoutant un niveau de difficulté.

(...) c'étaient deux phrases, une à la suite de l'autre. Donc, ils devaient écrire deux phrases, une à la suite de l'autre. [...] puis, on a aussi travaillé, quand tu mets un point, tu recommences une autre phrase tout de suite après, il faut que tu remettes une lettre majuscule.

Ensuite, elle voit le son /o/ qui peut s'écrire « au », « eau » ou « o » en mettant l'accent sur la position dans le mot. Les élèves doivent penser à encercler ces graphèmes complexes dans les phrases produites durant la semaine, une stratégie de correction qui est présente en début d'intervention. Les élèves sont également encouragés à utiliser le dictionnaire de tous les jours (dictionnaire illustré pour les élèves du premier cycle) pour chercher les mots plus difficiles dans les tâches d'écriture proposées. Cette action est en lien avec la stratégie de mettre une étoile en haut du mot dont l'élève doute de l'orthographe.

Entrevue de la semaine 3 : Lors de la troisième semaine, l'objectif de l'enseignante est de développer l'utilisation d'un dictionnaire. Comme le dictionnaire est plus complexe pour un jeune scripteur, elle leur donne un duo-tang avec les mots de première année tirés de la liste du MELS classés par ordre alphabétique. Les élèves doivent chercher des mots dans celui-ci pour se familiariser avec la stratégie « (...) pour essayer de se questionner sur les mots ».

Entrevue de la semaine 4 : Lors de la quatrième semaine, l'enseignante remarque qu'à la semaine précédente, les élèves cherchent les mots lors du processus de rédaction durant la dictée. Donc, cela rend la tâche plus longue et la gestion est plus difficile. Elle veut leur enseigner à utiliser les stratégies de correction lorsqu'ils terminent d'écrire, comme en témoigne cet extrait : « On a vraiment travaillé le principe qu'on écrit notre phrase et qu'ensuite on fait nos stratégies. Donc, on ne se corrige pas en même temps. On le fait après ». Elle instaure une procédure qui permet de différencier les deux processus en leur donnant un crayon à l'encre pour se corriger.

Ça nous permet de voir les corrections qui sont faites, puis, comme je leur dis, ça nous permet de garder des traces sur le comment ils travaillent fort durant cette activité-là. Donc au lieu de voir ça négativement : « Oh, je me suis trompé, j'efface », ils le voient positivement : plus ils se corrigent, plus c'est parce qu'ils ont travaillé fort.

Lors de la semaine, elle intègre également les mots étiquettes qui doivent être encadrés dans les écrits. Une feuille avec les mots fréquents, mais qui sont difficiles à orthographier leur est remise.

Entrevue de la semaine 5 : La cinquième semaine permet de consolider les stratégies déjà apprises. L'enseignante confirme : « Dans le fond, je réinvestis beaucoup les stratégies qu'on a faites depuis le début. Fait qu'à ce stade-ci, j'essaie de ne pas trop, trop en ajouter, parce qu'il y en a déjà beaucoup ». De plus, comme les élèves sont meilleurs avec les graphèmes complexes en raison de leur progression normale en première année, elle décide d'enlever cette stratégie puisqu'elle trouve qu'ils deviennent un peu surchargés. Elle prend le temps de leur donner une méthodologie pour s'assurer qu'ils réalisent l'ensemble des stratégies lorsqu'ils effectuent le processus de révision :

(...) je disais : « Ok, par exemple, est-ce que vous croyez... » Là, on regardait chacune des stratégies. « Ok, stratégie numéro un : est-ce que la majuscule et le point ont été encerclés, puis est-ce que c'est fait ? Oui, c'est fait. » Là, je nomme un élève : « Toi [P2] ? » Là, elle me disait : « Oui, c'est fait. » « Ok, parfait, c'est fait. » (...) Là, on regarde vraiment chacune des stratégies ensemble...

Ensuite, les élèves travaillent la stratégie d'étirer les sons dans un mot (c.-à-d. l'élastique). Ils doivent comprendre qu'ils utilisent cette stratégie lorsqu'ils ne trouvent pas le mot dans leur dictionnaire.

Alors là, moi je leur dis : « Qu'est-ce qu'on fait quand on étire un élastique ? » Ils disent : « On l'étire très long, il devient long. » Bien, c'est la même chose pour un mot. Donc pour qu'ils réussissent à écrire les nouveaux mots, ils étirent les mots plus longs. Alors ça devient « foorr-mii-daa-blle ». Donc là, ils l'étirent, puis ils l'écrivent son par son pour être capables d'écrire le mot. Donc, quand on a vu ça, j'ai donné quelques mots et ils devaient les étirer pour bien les écrire.

Entrevue de la semaine 6 : Lors de la sixième semaine, l'enseignante doit faire un projet d'école. Elle ne fait donc pas d'enseignement systématique de stratégies. Cependant, elle observe que plusieurs élèves réinvestissent les connaissances déjà développées lors des autres semaines :

(...) sauf que j'ai quand même vu des élèves qui ont fait des stratégies sans que je ne les aie demandées. Donc, j'ai beaucoup d'élèves qui ont encerclé les majuscules, les points. J'ai plein d'élèves, bien en fait, tous les élèves ont sorti leur cahier noir avec une étoile, pour chercher des mots. Donc, tu sais, je me rends compte que même si je ne l'oblige pas, ils en font quand même des stratégies parce que ça devient un peu automatisé. Donc, ils ont sorti leur cahier noir, ils ont fait des étoiles au-dessus des nouveaux mots.

Semaine 7 : Lors de la septième semaine, elle ajoute l'accord dans le groupe du nom en utilisant la stratégie des lunettes du pluriel. Il est important de se rappeler que l'étude se réalise dans un contexte écologique, sans intervention de la chercheuse. De plus, lors de cette semaine, elle initie les élèves à se questionner sur le pluriel des noms en utilisant cette stratégie dans les activités en groupe-classe comme la phrase du jour, sans ajouter cette stratégie à ses évaluations. Plus précisément, les élèves doivent créer une phrase avec un nom pluriel et y ajouter les marques d'accord. Toutefois, selon ses observations, cette tâche s'avère difficile :

Donc, on a travaillé les lunettes, mais je m'aperçois que c'est vraiment difficile pour eux. C'est quelque chose... Tu sais, ils... sur, admettons mes vingt-cinq élèves, j'en ai peut-être trois, quatre, qui sont capables de le faire. (...) Puis des fois, on dirait qu'ils le font, ils le font, mais ils ne le font pas correctement. Tu sais, comme ils vont le faire pour le mot « beaucoup », ils vont mettre un « s » à la fin, ou...

Ensuite, elle fait des activités d'écriture pour réinvestir l'ensemble des stratégies apprises. Les élèves prennent beaucoup de temps pour rédiger et se corriger : « (...) c'est quand même plus long, de plus en plus long. Ils prennent au moins deux heures pour écrire et corriger leurs travaux ». Les élèves sont invités à se jumeler à un autre

élève lorsqu'ils pensent que leur texte ne comporte plus d'erreurs. Ils examinent la copie d'un autre élève pour y appliquer la démarche de correction et corriger la copie de l'autre.

Elle revient également sur une stratégie qu'elle utilise depuis le début qui consiste à faire une étoile au-dessus des mots que les élèves doivent chercher dans le dictionnaire. Comme il n'y a pas de repères pour savoir si l'élève cherche ou non le mot, elle ajoute une trace écrite qui lui permet d'affirmer qu'il trouve le mot dans son dictionnaire et qu'il le corrige. Il doit ajouter un cœur.

(...) maintenant, une fois qu'ils ont une étoile, s'ils le cherchent puis ils le trouvent, ils mettent un cœur. S'ils le cherchent, puis ils ne le trouvent pas, ils mettent un élastique et c'est là qu'ils doivent l'étirer. Donc on dirait que là, si je ne le trouve pas, le mot, bien je l'étire.

Entrevue de la semaine 8 : Lors de la huitième semaine, elle fait une activité pour créer des histoires sans images. Le tout se fait principalement à l'oral, pour travailler la structure narrative. Ensuite, ils écrivent leur histoire. Une fois que les stratégies apprises sont appliquées dans leur propre texte, ils doivent se mettre en équipe de deux pour corriger la copie de l'autre.

Si l'ami voyait une faute, il pouvait questionner l'élève : « Ok, moi je pense que tu as mal écrit ce mot-là, on devrait le chercher ». Ils sont allés le chercher. Tu sais, je les voyais discuter pour essayer de se corriger, puis d'améliorer ça, puis quelques fois, bien, l'ami disait : « Ok, bien moi je ne comprends pas ce que tu as voulu écrire. Ça, je pense que ça ne se dit pas. » Ils ont effacé, ils ont corrigé. Donc, c'était vraiment drôle.

En corrigeant les productions de ses élèves, l'enseignante se rend compte qu'ils ne savent pas comment procéder dans le cas où ils ne trouvent pas le mot dans leur dictionnaire. Donc, elle propose une nouvelle stratégie aux élèves qui est d'illustrer un élastique en haut du mot, pour concrétiser l'action d'étirer les sons du mot s'ils ne le



trouvent pas dans le dictionnaire. Elle ajoute également le cœur qui signifie que le mot est trouvé dans le dictionnaire, ce qui laisse une trace et révèle à l'élève que ce mot est cherché et bien orthographié. Enfin, elle crée des phrases du jour avec ses élèves pour consolider l'ajout des marques du pluriel puisqu'elle a remarqué que c'est difficile pour eux.

Entrevue de la semaine 9 : Lors de la neuvième semaine, l'enseignante propose des activités qui permettent aux élèves de travailler les stratégies de correction de façon autonome dans le texte d'un autre élève.

Après ça, quand ceux qui avaient terminé, bien ils continuaient les stratégies de se corriger, de faire leur correction, de suivre aussi toutes les stratégies qu'on a dans la classe, donc ils utilisent vraiment cette feuille-là de stratégies dans les petits moments.

Afin de les amener à prendre conscience des erreurs à corriger, l'enseignante, lorsqu'elle corrige un texte, au lieu d'écrire la correction sur la copie de l'élève, écrit la stratégie (trace) de correction associée à l'erreur sur la copie de l'élève (Julie, entrevue de la semaine 9). L'élève doit apporter lui-même la correction juste. L'enseignante mentionne dans un extrait : « Donc, ils devaient essayer de corriger les mots que moi j'ai mis une étoile au-dessus ». Par exemple, si l'élève a écrit « mèsou » au lieu de « maison », l'enseignante met une étoile en haut du mot, ce qui signifie que l'élève doit chercher le mot dans son dictionnaire pour corriger son erreur.

Entrevue de la semaine 10 : Lors de la dixième semaine, elle priorise les stratégies de révision des idées. Cependant, elle prend quelques périodes pour réinvestir les stratégies de correction enseignées dans une activité de phrase du jour en groupe classe.

Entrevue de la semaine 11 : Lors de la onzième semaine, l'enseignante remarque que certains élèves ne doutent pas des mots qu'ils écrivent. Par conséquent, elle travaille le

doute orthographique avec eux. Les élèves doivent écrire des mots et identifier ceux qu'ils pensent avoir mal écrits. À la fin du processus, ils doivent vérifier dans leur dictionnaire (duo-tang des mots de première année).

Lors de la période d'écriture, les élèves doivent réaliser une tâche pour laquelle plusieurs mots dont ils ont besoin ne sont pas dans leur dictionnaire de mots de première année. Elle s'aperçoit alors que les élèves ont un désir de ne pas faire d'erreurs et de les chercher. Ils vont d'eux-mêmes utiliser un dictionnaire adapté aux élèves de première année (dictionnaire de tous les jours) pour chercher les mots qui ne se trouvent pas dans le duo-tang, qui ne comporte que les mots de première année. L'extrait illustre bien le comportement des élèves observés par l'enseignante :

Puis, c'était pas mal toutes des formes, puis c'est ça, ils ont trouvé eux-mêmes une page où il y avait des formes dans le dictionnaire de tous les jours. Puis, ils l'ont cherché.

Entrevue de la semaine 12 : La dernière semaine d'intervention permet de consolider les acquis des élèves en lien avec les stratégies qu'ils utilisent. L'enseignante favorise le questionnement afin de faire verbaliser la raison de l'utilisation d'une stratégie. « (...) je les questionnais. Donc là, je leur demandais : « Ok, pourquoi vous pen... » En résumé, l'enseignante prévoit des activités qui favorisent le développement du sous-processus de correction régulièrement. Elle crée un aide-mémoire qui aide les élèves à suivre une démarche de correction dans leurs écrits. « (...) ils passaient une heure à se corriger ce que je n'avais jamais vu au cours de mes 10 premières années d'enseignement. » Les élèves de sa classe, selon ses dires, sont en mesure de l'utiliser et d'appliquer des corrections à leur texte en utilisant les stratégies et les outils à leur disposition : « Dès la première année, moi j'ai trouvé ça vraiment beau de les voir prendre leur outil dictionnaire adapté pour les premières années puis d'aller chercher les mots et d'aller se corriger. » Tout au long des semaines d'enseignement,

l'enseignante s'assure généralement de développer la compréhension des stratégies des élèves pour éviter qu'ils appliquent une règle à l'écrit sans se questionner :

Là, ils me disaient, admettons : « Ok, on relit notre phrase. D'accord. Ok. Pourquoi vous pensez qu'on doit relire notre phrase ? » Puis, pour vrai, ils ont eu vraiment des réponses intelligentes et intéressantes, comme, par exemple : « Bien, on relit notre phrase parce qu'on veut être surs qu'on n'a pas oublié des mots. »

Certaines activités déclarées par l'enseignante se démarquent. Une description plus détaillée est présentée dans la section suivant (4.3.1).

#### 4.1.3 Les activités déclarées pour développer les stratégies de correction

Tout au long de l'intervention, l'enseignante varie les activités proposées dans son enseignement en favorisant le développement des stratégies de correction. Il est possible d'observer dans le Tableau 4.2 que toutes les semaines, l'enseignante planifie au minimum trois activités d'écriture différentes. Les activités ne permettant pas de développer les stratégies liées au sous-processus de correction ne sont pas retenues dans cette analyse (p. ex. : une activité qui travaille le développement des idées dans un texte). De plus, comme mentionné dans la méthodologie, la fréquence des activités dans une semaine n'est pas analysée, donc il est possible que l'enseignante réalise plusieurs fois la même activité dans une semaine (p. ex. : trois phrases du jour dans la semaine). En outre, puisque la chercheuse n'était pas présente lors des périodes d'enseignement, l'analyse des activités s'effectue uniquement d'après les déclarations de pratiques de l'enseignante. Enfin, quelques activités ne peuvent être évaluées considérant certains facteurs tels que l'oubli de l'enseignante de déclarer des activités réalisées et la manière de les présenter aux élèves.

Lors de l'analyse des verbatims, il est également possible de constater que le questionnement fait partie des interventions de l'enseignante lors de ces activités. Cet extrait de l'entretien de la semaine 4 appuie ce constat :

(...) quand ils corrigent une erreur, ils doivent me prouver pourquoi il y a une erreur. Alors, tu sais, si par exemple, ils me disent : « Ok, ce mot-là..., je sais pas, moi, aime, il y a une erreur. » Je dis : « Ok, pourquoi il y a une erreur ? » Alors là, ils vont chercher leur cahier, ils trouvent le mot désigné, aime. Ils me le montrent : « Regarde, il est écrit "a, i, m, e". » Donc, ils le corrigent avec le crayon.

Tableau 4.2 Les activités effectuées lors des 12 semaines d'intervention

Activités	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 7	Semaine 8	Semaine 9	Semaine 10	Semaine 11	Semaine 12
Production écrite	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X
Application du sous-processus de correction	X	X			X			X	X			X
Phrase du jour	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Recherche dans le dictionnaire			X									
Confusion phonémique (B et D)				X								
Écriture de mots	X		X		X						X	
Grammaire (Règles de grammaire ou notions)	X	X			X	X	X				X	
Dictée	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Total	6	5	4	4	5	3	4	4	4	3	5	4

L'ensemble des activités déclarées permet aux élèves d'acquérir des connaissances les aidant à développer les processus d'écriture, y compris le sous-processus de correction dans leurs textes ou dans leurs phrases. De ces pratiques déclarées, deux catégories ressortent dans les analyses des verbatims : la production écrite et la phrase du jour. Les activités en lien avec la production écrite comprenant l'utilisation de stratégies de

correction sont nombreuses. De plus, la phrase du jour est une activité qui revient régulièrement dans la planification de Julie. La description plus en détail de ces deux activités est présentée.

### La production écrite

Premièrement, l'écriture de textes est au cœur des périodes d'enseignement dans la classe de Julie. Elle prévoit des activités liées à la production écrite 10 semaines sur 12. Bien que la tâche reste la même, soit de produire une phrase ou un texte, l'enseignante varie le contexte de l'activité proposée. Voici quelques extraits qui illustrent des exemples d'activités associées à la production écrite :

- « En fait, ils avaient des images et ils devaient aller écrire des phrases reliées aux images. » (Entrevue de la semaine 1)
- « (...) on devait faire un poème. » (Entrevue de la semaine 6)
- « (...) deux périodes où ils ont écrit une histoire [à partir d'images séquentielles]. » (Entrevue de la semaine 7)
- « [Écrire] un petit moment de la vie qui est arrivé. » (Entrevue de la semaine 7)
- « (...) inventer leur propre animal farfelu. » (Entrevue de la semaine 11)
- « (...) l'écriture de la carte de la fête des Mères. » (Entrevue de la semaine 12)

Bien que la conception d'un plan et le développement des idées lors de la rédaction soient des processus en écriture qui s'avèrent essentiels pour produire un texte de qualité, les activités qui ne sont pas associées au sous-processus de correction ne sont pas analysées puisqu'elles ne permettent pas de vérifier l'atteinte de l'objectif de cette recherche. Ainsi, l'enseignante met en place des variantes aux activités de révision pour aider les élèves à appliquer le sous-processus de correction. Selon l'analyse, trois sont

relevées, soit la correction de son propre texte, la correction en dyade, la correction par l'enseignante.

#### La correction de son propre texte

Lors de cette période d'activité, les élèves prennent leurs outils pour appliquer la démarche de correction dans leur propre texte. L'extrait suivant permet de constater l'action des élèves en classe : « donc ils se sont révisés, ils ont pris la feuille de stratégies, puis là, ils faisaient leur correction, tout seuls » (Julie, entrevue de la semaine 12).

#### La correction en dyade

L'enseignante mentionne que les élèves sont souvent amenés à corriger la copie d'un autre élève en appliquant les stratégies de correction comme le mentionne cet extrait : « Donc, ils se mettent deux par deux avec un crayon rouge, puis ils corrigent l'histoire de leur ami puis leur ami corrige leur histoire » (Julie, entrevue de la semaine 1). Concrètement, les élèves ont une meilleure capacité à corriger le texte d'un autre élève que le leur dans les différentes composantes. Ces extraits de l'entrevue de la semaine 2 permettent de valider :

Puis même une, ce que j'ai vu de drôle, c'est qu'un ami avait, par exemple, je ne me souviens plus du mot, mais il avait fait une erreur dans sa propre copie sur le mot, admettons, *gros*, *gro*, mais quand il est arrivé pour corriger l'ami, la copie de l'ami, il avait écrit *gro*, il a ajouté un *s*.

Cette activité est proposée régulièrement en classe. L'enseignante déclare, six semaines sur 12, l'usage de cette façon de faire en précisant qu'elle observe que les élèves se questionnent en appliquant les stratégies : « Si l'ami voyait une faute, il pouvait questionner l'élève : *Ok, moi je pense que tu as mal écrit ce mot-là, on devrait le chercher*. Ils sont allés le chercher » (Julie, entrevue de la semaine 8).

### La correction par l'enseignante

Lorsque l'enseignante corrige la copie d'un élève, elle favorise la guidance plutôt que le dévoilement de la réponse à l'élève. Cet extrait de l'entrevue initiale exprime la procédure de l'enseignante :

Moi, je ramasse leur feuille. Puis là, je les corrige. C'est-à-dire que, je vais mettre une étoile au-dessus des mots soit ceux qui sont au tableau ou qu'on a déjà travaillés. Donc, eux, ils vont devoir aller les corriger ces mots-là.

De ce fait, l'élève doit se questionner et appliquer la bonne stratégie pour apporter une correction juste à l'erreur détectée par l'enseignante. « Donc, ils devaient essayer de corriger les mots, que moi, j'ai mis une étoile au-dessus ».

### La phrase du jour

Deuxièmement, l'enseignante prévoit d'autres activités qui permettent de développer les stratégies de correction sans que ce soit intégré dans une production écrite. Tout d'abord, l'usage de la phrase du jour, qui revient chaque semaine, excepté à la semaine six où l'enseignante a réalisé un projet-école avec ses élèves, permet, selon elle, d'intégrer les stratégies de correction d'une notion vue au cours de la semaine. Cette activité est réalisée différemment selon la période dans la semaine. Certaines fois, l'activité réfère à la dictée de phrase du jour (Brissaud et Cogis, 2011) alors que d'autres fois, l'enseignante favorise la discussion sur la langue en partant d'une phrase composée par un élève de la classe. Afin de bien comprendre cette activité, qui occupe une grande place dans son enseignement, certains exemples sont décrits.

### La phrase du jour écrite par un élève



Une première façon de faire est en groupe-classe, un élève vient écrire une phrase au tableau. Parfois, l'enseignante ajoute des contraintes. Par exemple, à la semaine deux, comme elle travaille les graphèmes possibles (« eau », « au » et « o ») pour écrire le phonème /o/, l'élève doit ajouter des mots liés à cet apprentissage dans la phrase. Une fois que l'élève termine d'écrire sa phrase, l'enseignante invite tous les élèves à corriger la phrase en appliquant les stratégies enseignées. Elle varie la façon d'appliquer le sous-processus de correction. Parfois, les élèves lèvent la main pour appliquer la stratégie de correction en vérifiant s'il y a une erreur. Cet extrait pris de l'entrevue de la semaine 1 représente les actions posées par l'enseignante pour encourager les élèves à se questionner sur les stratégies à mettre en place :

Quand il a eu terminé d'écrire sa phrase du jour, bien là, tout ensemble, on devait se questionner sur la phrase. Alors, là, je leur, bien, en fait, c'est qu'ils le font déjà, tu comprends ? Là, ils se sont demandé : « Ok, qu'est-ce qu'on met au début de la phrase ? Une lettre majuscule. » Là, ils ont mis leur lettre majuscule...

Une autre façon de réaliser cette activité est la suivante : un élève qui écrit la phrase au tableau doit appliquer les stratégies apprises en expliquant à la classe son raisonnement. Ensuite, les élèves sont invités à venir au tableau s'ils pensent qu'il reste une erreur. L'enseignante explique bien dans cet extrait de l'entrevue de la semaine 2 sa façon de procéder :

(...) s'il y a un ami qui lève la main, il vient au tableau, puis il corrige le texte sans l'effacer. En fait, il n'a pas le droit de l'effacer. Il fait un « x » sur admettons le mot qu'il croit qui n'est pas bon, puis il l'écrit au-dessus. Donc, on voit toutes les traces d'erreurs, on les voit. [...] Tant que tous les élèves ne sont pas en accord de dire : « Ok, là, il n'y a plus de faute dans cette phrase-là. »

Dans le but que tous les élèves se questionnent en appliquant les stratégies de correction, elle leur demande parfois de réécrire la phrase qu'ils ont écrite avec les erreurs et d'appliquer les stratégies pour corriger la phrase dans leur cahier. Ensuite,

un retour en grand groupe est réalisé en corrigeant la phrase, ce qui permet de démontrer l'utilisation des stratégies pour obtenir une correction juste.

Faisant référence à la phrase dictée du jour, l'enseignante planifie une dictée qui permet de travailler la stratégie (mots à étirer) ou la notion de la semaine (mots avec le son /o/) et la dicte aux élèves. Chaque élève doit l'écrire dans son cahier et ensuite y appliquer les stratégies de correction. Parfois, elle les met en équipe de deux et ils doivent comparer leurs réponses en se questionnant.

Il est à noter qu'en tout temps, lors de l'animation de cette activité [la phrase du jour], « quand ils [les élèves] corrigent une erreur, ils doivent me prouver pourquoi il y a une erreur » (Julie, entrevue de la semaine 4).

#### 4.2 L'application du sous-processus de correction dans une production écrite

Cette section permet de décrire l'utilisation des stratégies de correction lors de productions écrites par quatre élèves considérés comme ayant des difficultés en écriture. Comme le sous-processus de correction implique de détecter les erreurs dans un texte et d'appliquer une modification pour corriger l'erreur, une description des erreurs est également présentée.

##### 4.2.1 Les résultats des productions écrites de la participante 1 (P1)

L'analyse des données effectuée concernant les résultats des productions écrites (voir Appendice E.1) prises lors des trois temps de la recherche permet d'observer qu'il n'y a pas d'amélioration dans le pourcentage des erreurs dénombrées pour la participante 1 (voir Tableau 4.3). Néanmoins, une amélioration est observée dans la quantité de mots produits qui passent de 33 mots lors de la première production à 54 mots lors de la dernière production, ce qui est conforme à la quantité de mots attendue pour un élève de fin première année selon les critères de l'enseignante. Cet état de fait peut expliquer

la stabilité dans le pourcentage d'erreurs (T1 = 11 %, T2 = 9 %, T3 = 11 %). En effet, en produisant plus de mots, la participante peut commettre davantage d'erreurs.

En observant plus attentivement chacune des sections, pour vérifier les erreurs liées à la majuscule en début de phrase et le point à la fin, la participante utilise peu la stratégie enseignée (voir Tableau 4.4). L'analyse des stratégies utilisées permet de constater qu'elle semble l'utiliser lorsque le signe de ponctuation est déjà présent dans son écrit (fausses alarmes : T1 = 0, T2 = 5, T3 = 6). En analysant de plus près les phrases produites, l'ajout d'une majuscule en début de phrase et d'un point à la fin d'une phrase semble en voie d'acquisition. Une progression entre les trois temps est observée (voir Tableau 4.4). En effet, au temps 3, l'élève réussit à faire une correction juste, mais plusieurs erreurs dans cette catégorie demeurent après la correction de son texte (T1 :  $11/14 = 79\%$ , T3 :  $9/18 = 50\%$ ). Lorsque l'élève n'écrit qu'une seule phrase, elle arrive à mettre sa majuscule et son point. En revanche, lorsqu'elle rédige deux phrases pour une même image, elle ne parvient pas à les séparer par un point. Le concept de phrase reste donc à consolider. Ainsi, malgré un enseignement en classe, dès que la participante rédige plusieurs phrases pour une même image, elle n'insère pas les majuscules et les points permettant de délimiter les autres phrases du paragraphe.

En ce qui concerne le nombre d'erreurs relatées en orthographe lexicale incluant seulement les mots de première année, ainsi que les mots fréquents contenus dans leur duo-tang de correction, une augmentation du nombre d'erreurs est constatée lors de la dernière production écrite (pourcentage d'erreurs : T1 :  $1/26 = 4\%$ , T3 :  $7/40 = 18\%$ ). Il faut prendre en considération que l'élève insère plus de mots dans sa production pouvant entraîner une augmentation d'erreurs. Le Tableau 4.4 démontre d'ailleurs que l'utilisation de la stratégie liée à la correction des mots d'orthographe n'a pas d'impact sur sa réussite dans cette section, bien qu'elle réussisse à corriger adéquatement deux erreurs détectées lors de la troisième production. En effet, l'élève fait plusieurs fausses alarmes en se basant sur les trois stratégies en lien avec ce type d'erreurs (c.-à-d. étoile,

élastique, encadrer et autres stratégies). Une augmentation de fausses alarmes pour les mots fréquents (T1 = 0, T2 = 2, T3 = 12) et pour les autres stratégies (T1 = 8, T2 = 3, T3 = 12) est observée. L'élève applique la stratégie à plusieurs mots, mais n'arrive pas nécessairement à corriger les mots comportant une erreur d'orthographe lexicale (correction juste : T1 = 2, T2 = 0, T3 = 1).

En ce qui concerne les erreurs d'orthographe grammaticale, la participante n'applique pas de stratégie en lien avec cette catégorie et des erreurs sont recensées. Comme ce n'est pas une connaissance attendue à la fin du premier cycle et que celle-ci n'est pas mise de l'avant lors de l'enseignement, il se peut que l'élève ne la maîtrise pas encore. Cette sphère reste à consolider pour la participante.

Dans la section phonologie (voir Tableau 4.3), quelques erreurs sont constatées lors des trois productions écrites avec un score plus élevé au cours de la troisième production écrite (nombre d'erreurs : T1 :  $1/33 = 3\%$ , T3 :  $10/54 = 19\%$ ). Cela peut s'expliquer par le fait qu'elle utilise un vocabulaire plus riche (26 % des mots ne sont pas de niveau première année) avec un texte comportant plus de mots. Par conséquent, l'élève doit se concentrer davantage sur la stratégie à étirer les mots pour y inclure tous les phonèmes attendus. À cet effet, aucune erreur n'est détectée avec cette stratégie dans les trois temps. De ce fait, cette sphère reste à consolider pour la participante.

Les notions liées à la morphologie doivent faire l'objet d'un enseignement plus spécifique puisqu'une erreur est relevée lors du premier et troisième temps de mesure.

Enfin, les erreurs liées à l'entité lexicale sont peu fréquentes dans les trois productions écrites, ce qui signifie que ce type d'erreur n'est pas une préoccupation pour l'enseignement auprès de l'élève. D'ailleurs, bien que la participante ait commis des erreurs dans sa production écrite, aucune stratégie en lien avec la Figure 4.1 n'est relevée sur la copie de la participante.

Tableau 4.3 La grille de codification des erreurs de la participante 1

Production écrite	Informations sur la production écrite					Analyse des erreurs									
	Mots dans la production écrite	Ponctuation	Orthographe première année	Accord	Mots construits	Syntaxe		Orthographe		Phonologique	Morphologique	Entité lexicale	Nombre d'erreurs	Pointage total	Pourcentage d'erreurs
						Ponctuation	Tous les mots	Lexicale	Grammaticale						
Semaine 3	33	14	26	0	2	11	1	1	0	1	1	0	15	141	10,6
Semaine 12	36	8	29	1	0	2	2	3	1	3	0	2	13	146	8,9
Semaine 19	54	18	40	3	2	9	0	7	2	10	1	2	31	279	11,1

En conclusion, dans une tâche où la participante doit produire elle-même le contenu d'un texte, les résultats observés font ressortir que la correction des erreurs associées à la syntaxe, à la phonologie ainsi qu'à l'orthographe lexicale demeure précaire à la suite de cet enseignement. Les composantes d'encodage et d'énonciation restent à consolider pour l'élève. Ainsi, étant donné qu'elle augmente le nombre de mots dans sa dernière production et que le pourcentage d'erreurs reste dans la moyenne, il est permis de constater que ses connaissances liées à la langue s'améliorent.

Tableau 4.4 La grille de codification des stratégies utilisées de la participante 1

Stratégies utilisées (P1)	Fausses alarmes			Erreurs détectées			Modifications			Corrections justes		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Barre pour séparer les mots.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Encadrer les mots fréquents.	0	2	12	0	0	4	0	0	0	0	0	0
Faire une étoile/cœur en haut des mots.	0	4	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Faire un élastique en haut des mots.	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Encercler la majuscule et le point.	0	5	6	0	0	2	0	0	1	0	0	1
Faire un nuage pour les mots construits (ex. morphème : ette).	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Faire les lunettes de pluriel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autres stratégies en lien avec l'orthographe lexicale (ex. : encercler les sons)	8	3	12	3	0	1	2	0	1	0	0	1
Aucune stratégie utilisée				1	0	0	1	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>30</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

De plus, la grille de codification des stratégies utilisées (voir Tableau 4.5) révèle que l'utilisation des stratégies n'entraîne pas nécessairement des corrections puisqu'elle ne fait aucun changement menant à une correction juste sur les mots identifiés lors des deux premières productions écrites. Toutefois, il est possible d'en observer deux lors

de la troisième production. Comme elle réussit à corriger adéquatement 21% des erreurs détectées lors du temps 3, l'apprentissage lié à la correction des erreurs détectées à la suite de l'application d'une stratégie par l'élève est en développement.

Tableau 4.5 Le pourcentage des corrections justes de la participante 1

Temps	Nombre d'erreurs détectées	Nombre de corrections justes	Pourcentage de corrections justes
T1	4/15 = 27 %	0/4	0 %
T2	2/13 = 15 %	0/2	0 %
T3	7/33 = 21 %	2/7	21 %

#### 4.2.2 Les résultats des productions écrites de la participante 2 (P2)

L'analyse des trois résultats aux productions écrites de la participante 2 (voir Appendice E.2) permet d'observer dans le Tableau 4.6 une augmentation du nombre d'erreurs dans les textes (T1 = 16 ; T3 = 37). Cependant, le pourcentage d'erreurs reste stable (T1 et T3 = 9 %). En analysant plus attentivement les données, une augmentation en ce qui concerne le nombre de mots dans la production écrite est notée à chacun des temps de mesure. En effet, elle passe de 44 mots lors de la première production à 81 mots lors de la dernière production. La quantité de mots produits peut expliquer l'augmentation du nombre d'erreurs lors de la troisième production écrite sans affecter le pourcentage d'erreurs (voir Tableau 4.6).

Selon l'analyse des productions écrites, l'élève sait qu'elle doit encrer la majuscule et le point, mais n'arrive pas à corriger les erreurs liées à cette catégorie. En effet, aucune correction juste n'est décelée dans les trois temps alors que des erreurs sont observées (voir tableau 4.7). Concrètement, l'utilisation des stratégies semble permettre à l'élève d'appliquer la majuscule en début de phrase lorsqu'elle commence chaque paragraphe, ainsi que le point à la fin. Toutefois, elle n'arrive pas à ajouter les

majuscules et les points qui délimitent les autres phrases du paragraphe. Ainsi, plusieurs erreurs sont comptabilisées dans cette section.

En ce qui concerne le nombre d'erreurs relatives en orthographe lexicale incluant seulement les mots de première année ainsi que les mots fréquents figurant dans leur duo-tang de correction, une diminution est constatée lors de la dernière production écrite (pourcentage d'erreurs : T1 :  $4/15 = 27\%$ , T3 :  $4/44 = 9\%$ ). Donc, l'utilisation de la stratégie liée à la correction des mots d'orthographe peut avoir un impact sur sa réussite dans cette section. En effet, lors de la 3<sup>e</sup> production écrite, elle réussit à corriger adéquatement 4 erreurs qui sont associées à cette catégorie (voir Tableau 4.7). Toutefois, 58 mots sur 81 sont identifiés par une stratégie en lien avec l'orthographe lexicale, mais ne comportent aucune erreur. Ainsi, l'élève semble douter de l'orthographe des mots de façon excessive, ce qui révèle l'application des stratégies enseignées.

En ce qui concerne les erreurs d'orthographe grammaticale, la participante commet quelques erreurs, mais celles-ci ne sont pas marquantes (pourcentage d'erreurs : T1 :  $0/2 = 0\%$ , T3 :  $3/7 = 43\%$ ). Aucune correction et ni aucune stratégie ne sont observées pour ce type d'erreurs (voir Tableau 4.7).

Dans la section phonologie, il est constaté que la participante fait quelques erreurs lors des trois productions écrites, avec un score plus élevé lors de la troisième production (nombre d'erreurs : T1 :  $5/44 = 11\%$ , T3 :  $8/81 = 10\%$ ). Cela peut s'expliquer par le fait qu'elle utilise un vocabulaire plus riche (54 % des mots sont de niveau plus élevé que ceux de première année) et un texte comportant plus de mots (une différence de 37 mots entre la première et la dernière production). Le fait d'utiliser un vocabulaire enrichi peut amener une surcharge cognitive sur le plan de la correction et ainsi diminuer sa capacité à détecter les erreurs liées à la phonologie. Elle réussit à faire une correction juste lors de la troisième production écrite. Cette catégorie reste à consolider

pour l'apprenante lors des productions écrites sur le plan tant du respect de la phonologie que de l'usage de la stratégie.

Les notions liées à la morphologie semblent bien intégrées par la participante puisqu'aucune erreur n'est relevée concernant les mots associés à cette dimension.

Enfin, les erreurs d'entité lexicale sont peu fréquentes au début, mais présentes lors de la dernière production écrite (nombre d'erreurs : T1 : 0/44 = 0 %, T3 : 14/81 = 17 %). En effet, plusieurs erreurs sont comptabilisées et sont principalement liées à des mots ayant une apostrophe comme « d'ami » ou « d'organiser » (voir Tableau 4.6). L'analyse des stratégies utilisées au temps 2 permet de constater que la participante développe des stratégies lors de la correction de son texte puisqu'elle réussit à corriger sept erreurs du même type, dont deux qui n'ont pas de stratégies visibles (voir Tableau 4.7).

Tableau 4.6 La grille de codification des erreurs de la participante 2

Production écrite	Informations sur la production écrite					Analyse des erreurs									
	Mots dans la production écrite	Ponctuation	Orthographe première année	Accord		Syntaxe		Orthographe		Phonologique	Morphologique	Entité lexicale	Nombre d'erreurs	Pointage total	Pourcentage d'erreurs
						Ponctuation	Tous les mots	Lexicale	Grammaticale						
Semaine 3	44	14	33	2	0	6	0	5	0	5	0	0	16	181	8,8
Semaine 12	60	12	39	2	2	5	2	10	2	3	0	5	27	235	11,5
Semaine 19	81	16	44	7	4	8	0	4	3	8	0	14	37	395	9,4

En définitive, dans une tâche où la participante doit produire elle-même le contenu d'un texte à partir d'images, les résultats observés font ressortir qu'en ce qui concerne la correction des erreurs associées à la syntaxe et à l'orthographe lexicale, les corrections demeurent précaires à la fin des interventions. Cependant, de façon générale, le pourcentage d'erreurs reste bas, ayant une moyenne de 10 % (voir Tableau 4.6). Elle réussit à appliquer une correction juste sur toutes les erreurs détectées en lien avec



l'entité lexicale lorsqu'il s'agit de mots qu'elle n'a pas séparés par un espace (voir Tableau 4.7). En outre, les mots détectés comme mal orthographiés sont corrigés de façon adéquate. En revanche, l'utilisation des stratégies de façon globale ne semble pas être contrôlée. Concrètement, une augmentation des fausses alarmes est observée (T1 = 17, T2 = 32, T3 = 66). L'élève semble surutiliser certaines stratégies qui ne l'aident pas nécessairement à mieux se corriger. Donc, elle ne démontre pas avoir un contrôle des stratégies qu'elle utilise, mais le doute orthographique est suscité. Toutefois, une progression est observée dans ses productions écrites en ce qui concerne le nombre de corrections.

Tableau 4.7 La grille de codification des stratégies utilisées de la participante 2

Stratégies utilisées (P2)	Fausses alarmes			Erreurs détectées			Modifications			Corrections justes		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Barre pour séparer les mots.	0	0	0	0	5	2	0	5	2	0	5	2
Encadrer les mots fréquents.	12	4	11	2	0	0	2	0	0	1	0	0
Faire une étoile/coeur en haut des mots.	0	8	28	0	0	2	0	0	2	0	0	2
Faire un élastique en haut des mots.	0	0	19	0	0	1	0	0	1	0	0	1
Encercler la majuscule et le point.	4	6	8	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Faire un nuage pour les mots construits (ex. morphème : ette).	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Faire les lunettes de pluriel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autres stratégies en lien avec l'orthographe lexicale (ex. : encercler les sons)	1	14	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
Aucune stratégie utilisée	0	4	2	0	4	2	0	4	2	0	2	1
TOTAL	17	32	66	4	11	8	2	9	7	1	7	6

En résumé, il est possible d'observer une augmentation dans l'usage de ses stratégies de correction dans les productions écrites de l'élève. Dans le Tableau 4.8, une amélioration de ses corrections justes est constatée (T1 :  $\frac{1}{4} = 25\%$ , T3 :  $\frac{6}{8} = 75\%$ ). L'usage des stratégies semble aider l'élève à être plus efficace dans la correction de ses textes. Toutefois, elle doute de façon importante de ses productions, ce qui est révélateur d'un apprentissage en lien avec l'enseignement effectué.

Tableau 4.8 Le pourcentage des corrections justes de la participante 2

Temps	Nombre d'erreurs détectées	Nombre de corrections justes	Pourcentage de corrections justes
T1	4/17 = 6 %	1/4	25 %
T2	11/31 = 35 %	7/11	64 %
T3	8/39 = 21 %	6/8	75 %

#### 4.2.3 Les résultats des productions écrites du participant 3 (P3)

L'analyse des données effectuée concernant les résultats des productions écrites du participant 3 (voir Appendice E.3) prises lors des trois temps du projet permet d'observer une évolution au cours des semaines d'enseignement. En effet, le pourcentage d'erreurs diminue considérablement à la troisième production écrite (T1 = 9 %, T3 = 3 %). En examinant plus attentivement chacune des sections, le participant diminue son nombre d'erreurs dans la section ponctuation et phonologie, ce qui peut expliquer la diminution du pourcentage total de ses erreurs (voir Tableau 4.9).

Plus précisément dans la section syntaxe, les stratégies utilisées semblent permettre à l'élève d'appliquer la majuscule en début de phase lorsqu'il commence chaque paragraphe, ainsi que le point à la fin. En effet, lors du temps 1, il utilise déjà la stratégie pour se vérifier et il réussit à ajouter un point manquant (voir Tableau 4.10). Cependant, il n'arrive pas à ajouter les majuscules et les points qui délimitent les autres phrases du paragraphe, ce qui explique les deux erreurs au temps 2.

En ce qui concerne le nombre d'erreurs relatives en orthographe lexicale (mots de première année, ainsi que les mots fréquents), une diminution est constatée lors de la dernière production écrite en observant une augmentation lors de la 2<sup>e</sup> production (pourcentage d'erreurs : T1 : 4/30 = 13 %, T2 : 9/37 = 24 % et T3 : 4/41 = 10 %). L'utilisation des stratégies en lien avec la correction des mots d'orthographe lexicale

semble être plus efficace à la troisième production écrite (voir Tableau 4.10). Un phénomène intéressant se produit lors du temps 2. Effectivement, 29 mots sur 49 sont identifiés par une stratégie alors qu'il n'y a pas d'erreurs associées. Donc, l'utilité des stratégies en lien avec la correction de l'orthographe des mots reste à consolider. Néanmoins, les résultats révèlent une amélioration au temps 3 puisque deux corrections justes sont comptabilisées.

En ce qui concerne les erreurs d'orthographe grammaticale, le participant en commet plusieurs dans ses trois productions. Cela s'observe principalement lorsque la marque d'accord est inaudible à l'oral (p. ex. : les étoiles filantes). En revanche, on en retrouve très peu lorsqu'il peut entendre la marque (la petite fille). Concernant l'utilisation de la stratégie enseignée en classe, aucune n'est utilisée dans la correction de ses productions écrites.

Dans la section phonologie, une diminution du nombre d'erreurs au cours de l'intervention est observée (nombre d'erreurs : T1 :  $8/37 = 22\%$ , T3 :  $1/50 = 2\%$ ). Le Tableau 4.10 permet de constater que les stratégies mises en place lors de la révision aident le participant à faire des corrections qui améliorent l'écriture du mot en corrigeant la phonologie (p. ex. : sur → sus → sur, était → été → ètè, lune → luna → lune). Cependant, la stratégie utilisée n'est pas toujours la bonne. Par exemple, pour corriger le mot « lune », l'élève barre la lettre muette et se rend compte qu'il met un « a » au lieu d'un « e ». Il aurait pu également utiliser l'élastique qui est en lien avec la catégorie *phonologie*. Toutefois, en observant la correction, l'élève réussit à bien se questionner pour apporter une correction juste au mot.

Les notions liées à la morphologie ne peuvent être analysées puisqu'aucun mot construit étudié dans le cadre du projet n'est inséré dans les productions du participant.

Enfin, les erreurs d'entité lexicale sont peu fréquentes et aucune stratégie en lien avec ce type d'erreurs n'est observée pour corriger celles présentes.

Tableau 4.9 La grille de codification des erreurs du participant 3

Production écrite	Informations sur la production écrite					Analyse des erreurs									
	Mots dans la production écrite	Ponctuation	Orthographe première année	Accord	Mots construits	Syntaxe		Orthographe		Phonologique	Morphologique	Entité lexicale	Nombre d'erreurs	Pointage total	Pourcentage d'erreurs
						Ponctuation	Tous les mots	Lexicale	Grammaticale						
Semaine 3	37	8	30	3	0	0	0	4	0	8	0	2	14	152	9,2
Semaine 12	49	10	37	2	0	2	4	9	1	5	0	4	25	196	12,8
Semaine 19	50	8	41	4	0	0	0	4	3	1	0	0	8	253	3,2

Ainsi, pour ce participant, le pourcentage d'erreurs diminue considérablement au temps 3 (voir Tableau 4.9). L'élève ne fait pas un texte plus élaboré, mais les composantes d'encodage et d'énonciation semblent en contrôle puisque peu d'erreurs sont dénombrées. Toutefois, l'usage des stratégies doit être consolidé pour qu'elles soient plus efficaces (voir Tableau 4.10).

Tableau 4.10 La grille de codification des stratégies utilisées du participant 3

Stratégies utilisées (P3)	Fausses alarmes			Erreurs détectées			Modifications			Corrections justes		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Barre pour séparer les mots.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Encadrer les mots fréquents.	3	3	9	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Faire une étoile/coeur en haut des mots.	0	19	7	0	4	5	0	0	4	0	0	1
Faire un élastique en haut des mots.	0	7	6	0	4	1	0	1	1	0	1	1
Encercler la majuscule et le point.	6	8	8	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Faire un nuage pour les mots construits (ex. morphème : ette).	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Faire les lunettes de pluriel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autres stratégies en lien avec l'orthographe lexicale (ex. : encercler les sons)	9	0	1	8	0	1	1	1	1	1	0	1
Aucune stratégie utilisée	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>37</b>	<b>31</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Pour conclure, dans une tâche où le participant doit produire lui-même le contenu du texte à partir d'images, il progresse dans la détection d'erreurs et dans la précision de sa correction (pourcentage de correction juste identifié par une stratégie : T1 : 25 %, T3 : 38 %) (voir Tableau 4.11). Bien que le participant utilise des stratégies lors des trois productions écrites, les corrections justes s'observent davantage lors de la 3<sup>e</sup>

production (voir Tableau 4.11). Malgré le fait qu'il progresse dans l'application du sous-processus de correction, le taux de correction reste faible.

Tableau 4.11 Le pourcentage des corrections justes du participant 3

Temps	Nombre d'erreurs détectées	Nombre de corrections justes	Pourcentage de corrections justes
T1	8/16 = 50 %	2/8	25 %
T2	9/26 = 35 %	1/9	11 %
T3	8/11 = 73 %	3/8	38 %

#### 4.2.4 Les résultats des productions écrites du participant 4 (P4)

L'analyse des données effectuées concernant les résultats des productions écrites du participant 4 (voir Appendice E.4) prises lors des trois temps du projet permet d'observer une évolution au cours des semaines d'enseignement. En effet, le pourcentage d'erreurs diminue de 4,4 % en passant de 10,2 % lors de la première production à 5,8 % lors de la dernière production (voir Tableau 4.12). Il en ressort que le participant utilise des stratégies dans les trois productions écrites et cela l'aide à détecter les erreurs, mais la correction n'est pas encore systématique. Peu de corrections justes sont apportées dans les trois productions écrites (voir Tableau 4.13).

En fait, dans la section syntaxe, les stratégies utilisées semblent ne pas avoir un impact sur l'amélioration de la production puisqu'il n'identifie que les signes de ponctuation présents (voir Tableau 4.13). Une seule correction dans cette catégorie est observée alors qu'il reste des erreurs dans ses productions écrites. Cependant, une amélioration est observée dans l'application des stratégies lors du processus de rédaction. Cette automatisation augmente son score pour cette catégorie (pourcentage d'erreurs : Temps 1 : 4/10 = 40 %, Temps 3 : 4/12 = 33 %) (voir Tableau 4.12). Lors de la troisième

production, deux erreurs sont recensées en lien avec la difficulté à ajouter les majuscules et les points qui délimitent les autres phrases du paragraphe.

En ce qui concerne le nombre d'erreurs repérées en orthographe lexicale (mots de première année, ainsi que les mots fréquents), une diminution de ce type d'erreurs est constatée lors de la dernière production écrite (pourcentage d'erreurs : Temps 1 :  $8/38 = 21\%$ , Temps 3 :  $11\%$ ) (voir Tableau 4.12). Toutefois, cette évolution ne peut pas s'expliquer par le fait qu'il utilise les stratégies enseignées puisque peu de corrections justes en lien avec cette catégorie sont dénombrées (voir Tableau 4.13). En effet, dans les trois productions écrites, il ne corrige que trois erreurs en lien avec la phonologie. Comme son pourcentage d'erreurs diminue, il est possible que l'élève ait appris l'orthographe des mots au fil des interventions, ce qui expliquerait ce constat.

En ce qui concerne les erreurs d'orthographe grammaticale, le participant n'arrive pas à mettre les marques d'accord ni à les corriger lors du sous-processus de correction. Cette sphère reste à consolider pour celui-ci.

Dans la section phonologie, une diminution du nombre d'erreurs au cours de l'intervention est observée (nombre d'erreurs : T1 :  $6/46 = 13\%$ , T3 :  $4/52 = 8\%$ ) (voir Tableau 4.12). Enfin, les stratégies mises en place lors de la correction aident le participant à faire des corrections qui améliorent l'écriture du mot en corrigeant la phonologie (p. ex. : fille → filli → fille, que → ce → que) (voir Tableau 4.13). Ainsi, cette dimension de l'orthographe est en développement.

Les notions liées à la morphologie ne peuvent être analysées puisqu'aucun mot construit étudié dans le cadre de ce projet n'est inséré dans les productions du participant.

Enfin, les erreurs d'entité lexicale sont absentes aux deux premiers temps de mesure. Dans son troisième texte, l'élève effectue deux erreurs concernant cet aspect.

Tableau 4.12 La grille de codification des erreurs du participant 4

Production écrite	Informations sur la production écrite					Analyse des erreurs									
	Mots dans la production écrite	Ponctuation	Orthographe première année	Accord	Mots construits	Syntaxe		Orthographe		Phonologique	Morphologique	Entité lexicale	Nombre d'erreurs	Pointage total	Pourcentage d'erreurs
						Ponctuation	Tous les mots	Lexicale	Grammaticale						
Semaine 3	46	10	38	0	0	4	1	8	0	6	0	0	19	186	10,2
Semaine 12	29	8	20	1	0	7	0	5	1	5	0	0	18	116	15,5
Semaine 19	52	12	38	1	0	4	0	4	1	4	0	2	15	259	5,8

L'analyse de la grille de codification des stratégies utilisées illustre que l'utilisation des stratégies de correction ne semble pas avoir d'impact déterminant. Son pourcentage d'erreurs diminue, mais ne semble pas être lié à l'usage de stratégies de correction puisque les corrections justes observées dans les trois productions écrites sont faibles (voir Tableau 4.13).

Tableau 4.13 La grille de codification des stratégies utilisées du participant 4

Stratégies utilisées (P4)	Fausses alarmes			Erreurs détectées			Modifications			Corrections justes		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Barre pour séparer les mots.	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1
Encadrer les mots fréquents.	5	5	4	5	1	0	0	0	0	0	0	0
Faire une étoile/coeur en haut des mots.	0	0	2	0	0	2	0	0	1	0	0	0
Faire un élastique en haut des mots.	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
Encercler la majuscule et le point.	4	1	7	0	0	1	0	0	1	0	0	1
Faire un nuage pour les mots construits (ex. morphème : ette).	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Faire les lunettes de pluriel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autres stratégies en lien avec l'orthographe lexicale (ex. : encercler les sons)	0	7	6	3	2	2	0	0	0	0	0	0
Aucune stratégie utilisée	0	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

Enfin, dans une tâche où le participant doit produire lui-même le contenu du texte à partir d'images, l'analyse de ses productions écrites illustre qu'il améliore la qualité de ses productions. Le participant s'améliore dans la détection d'erreurs (T1 :  $10/21 = 48\%$ , T3 :  $9/18 = 50\%$ ), et la correction juste de celles-ci progresse (nombre

de détections corrigées adéquatement : T1 :  $2/10 = 20\%$ , T3 :  $3/9 = 33\%$ ) (voir Tableau 4.14).

Tableau 4.14 Le pourcentage des corrections justes du participant 4

Temps	Nombre d'erreurs détectées	Nombre de corrections justes	Pourcentage de corrections justes
T1	$10/21 = 48\%$	2/10	20 %
T2	$3/18 = 17\%$	0/3	0 %
T3	$9/18 = 50\%$	3/9	33 %

Bien que le participant produit peu de modifications sur un mot qui a utilisé une stratégie, la majorité des mots modifiés entraîne une correction juste (voir Tableau 4.13). L'utilisation des stratégies de correction lors de productions écrites reste à consolider pour ce participant.

### 4.3 Synthèse des analyses des productions écrites

En analysant les résultats des quatre participants, il est possible de constater certains comportements similaires. Dans cette section, une synthèse des analyses des productions écrites est présentée.

#### 4.3.1 Les fausses alarmes

En comparant les stratégies utilisées par les élèves ainsi que les corrections apportées, il est possible de constater que l'ensemble des participants fait un nombre de fausses alarmes élevé et que celles-ci augmentent entre le temps 1 et le temps 3. En effet, selon les déclarations des pratiques enseignantes, les élèves doivent utiliser leurs stratégies pour vérifier l'ensemble de leurs mots. Par conséquent, les fausses alarmes pourraient découler de cette exigence. Le pourcentage obtenu à chacun des temps de mesure révèle



une augmentation de l'utilisation des stratégies enseignées en classe, sauf pour le participant 3 dont les traces diminuent (voir Figure 4.2).

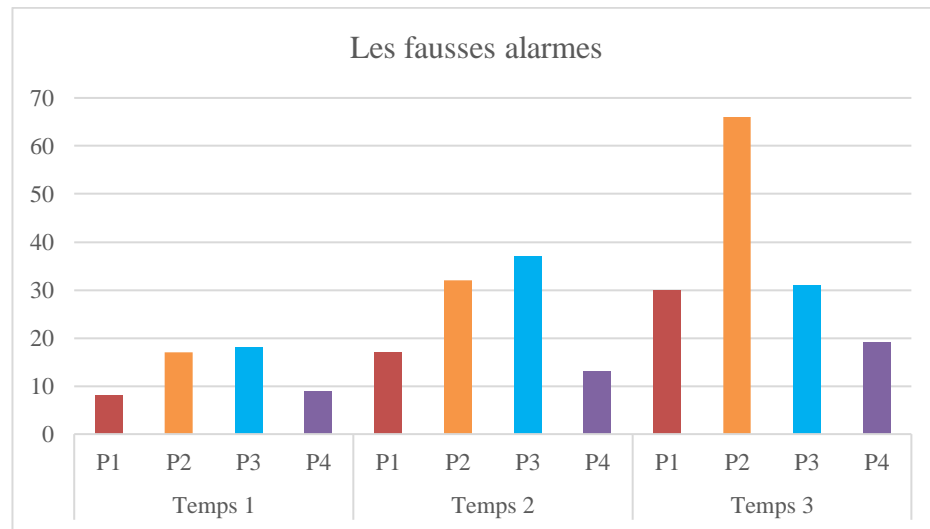


Figure 4.2 La synthèse des fausses alarmes

#### 4.3.2 La correction des erreurs

Les erreurs détectées varient pour chaque participant, mais il est possible d'en observer à chaque temps (voir Figure 4.3). Pour deux participants (P1 et P4), une diminution des erreurs détectées est observée lors du temps 2 qui représente la production écrite produite lors des semaines d'enseignement. Cependant, lors du temps 3, tous les participants détectent des erreurs, sans toutefois les corriger.

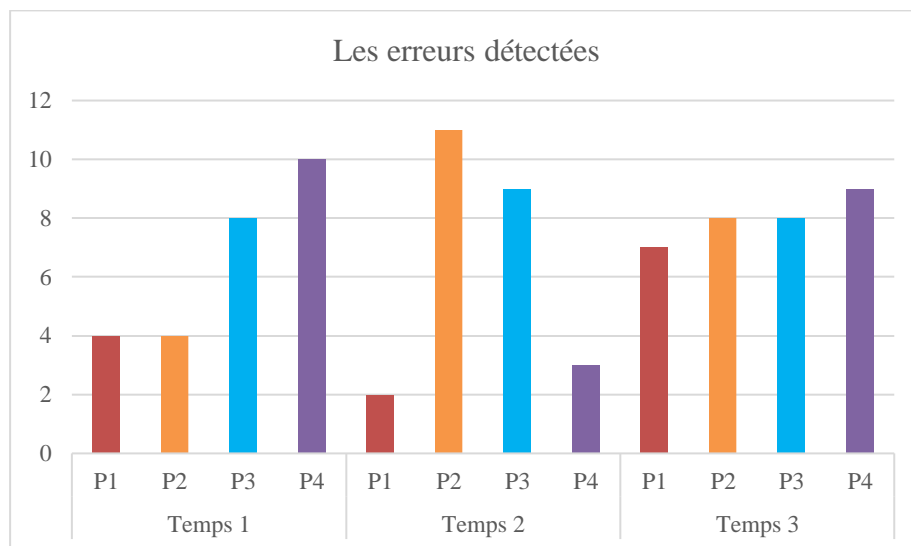


Figure 4.3 La synthèse des erreurs détectées

Les corrections justes sont plus rares. Un faible nombre est compté pour chacun des participants au temps 1 et deux participants ne font aucune correction juste au temps 2 (voir Figure 4.4). En revanche, lors de la troisième production écrite, l'ensemble des élèves réussit à corriger au moins deux erreurs avec précision.

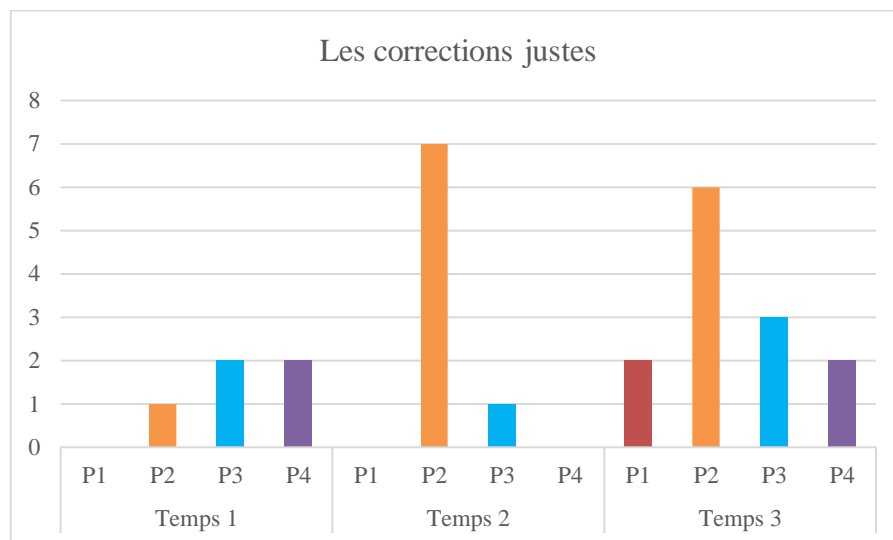


Figure 4.4 La synthèse des corrections justes

En somme, les quatre participants réussissent à détecter des erreurs à l'aide des stratégies enseignées en classe (voir Figure 4.3). Cependant, c'est seulement lors du temps 3 que l'ensemble des participants parvient à corriger avec précision au moins deux erreurs détectées (voir Figure 4.4). Le participant 2 se démarque au temps 2 et au temps 3 dans ses résultats ( $T2 = 7$  et  $T3 = 6$ ). Comme présenté dans la section du participant 2, les corrections apportées dans ses textes sont dans la catégorie d'entité lexicale. Donc, l'ajout d'un espace entre deux mots comptabilise deux corrections, ce qui explique le nombre élevé comparativement aux autres participants.

En conclusion, les résultats obtenus permettent de constater que, à la suite de l'enseignement des stratégies de correction aux élèves, ceux-ci semblent favoriser l'application des stratégies lors du sous-processus de correction. Le fait que l'enseignante privilégie des activités qui développent le questionnement chez ses élèves permet, selon les propos retenus lors des entrevues réalisées avec l'enseignante, d'amener les élèves à se questionner lors du sous-processus de correction. De plus, l'analyse des productions écrites des élèves permet de remarquer que les élèves

augmentent majoritairement l'utilisation des stratégies de correction dans leurs écrits et, pour la majorité, ils effectuent une correction juste des erreurs. Ainsi, le portrait du développement des corrections justes apportées par quatre élèves ayant des difficultés en écriture lors de productions écrites semi-dirigées permet de constater que l'enseignement des stratégies semble favorable pour les élèves de première année du primaire.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Ce dernier chapitre est divisé selon les deux objectifs spécifiques. Tout d'abord, une interprétation des résultats en lien avec les pratiques déclarées de l'enseignante est réalisée et mise en relation avec des résultats de recherches. Il en est de même pour le deuxième objectif lié à l'utilisation de celles-ci par quatre élèves considérés comme éprouvant des difficultés en écriture. Ce chapitre se termine par l'exposition des limites et des forces de l'étude ainsi que sa contribution.

#### 5.1 Des pratiques déclarées au regard de l'enseignement de stratégies de correction

Le premier objectif spécifique de l'étude qui est de *décrire les pratiques déclarées d'une enseignante de première année du primaire au regard de son enseignement du sous-processus de correction* est analysé lors d'entretiens. L'analyse des verbatims démontre l'intérêt d'interroger l'enseignante au sujet de ses pratiques d'enseignement des stratégies d'écriture puisque plusieurs extraits ont permis de mieux comprendre son fonctionnement.

Lors des entretiens, Julie a mentionné ne pas utiliser de matériel spécifique et édité pour enseigner l'écriture. Comme le soulignent Nadeau et Fisher (2006), le matériel est souvent inadéquat, ce qui ne permet pas l'apprentissage de la compétence « écrire des textes variés ». Julie préfère planifier des activités comme la *phrase du jour* où elle peut solliciter le questionnement dans l'utilisation de la stratégie ainsi que sur l'analyse

grammaticale. À l'instar des travaux de Tardif (1992), ceci constitue un bon choix puisqu'il est rare que le matériel didactique prenne en considération l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives qui permettent d'assurer une meilleure appropriation du contenu enseigné. De plus, les discussions sur la langue qu'amène cette activité favorisent le développement des connaissances et des habiletés en écriture des scripteurs (Brissaud et al., 2016). Comme il est mentionné dans les précédents chapitres, la majorité des élèves ont besoin d'un enseignement explicite des stratégies pour bien apprendre (Bissonnette, 2015; Bissonnette et al., 2005). Le fait que Julie s'assure de modéliser chaque fois la séquence des stratégies aide un plus grand nombre d'élèves à comprendre la démarche, y compris les élèves considérés comme ayant des difficultés en écriture (Bissonnette et al., 2010). La correction d'un texte nécessite une analyse et une réflexion sur la langue, tandis que l'utilisation d'une démarche de correction permet de modéliser l'utilité de cette réflexion (Bisaillon, 1992). De plus, une pratique dont l'efficacité a été démontrée par Brissaud et Cogis (2011) consiste à développer le raisonnement et le questionnement lors des activités d'écriture, ce que Julie fait régulièrement. En effet, cet extrait est relevé lors de l'analyse : « (...) je les questionnais. (...) *Pourquoi vous pensez qu'on doit relire notre phrase ?* » (Julie, entrevue de la semaine 5). À travers les interventions de l'enseignante, les élèves développent une meilleure compréhension des stratégies à utiliser, ce qui les amène mieux se questionner sur les problèmes liés à la langue et ainsi réussir à corriger adéquatement davantage d'erreurs.

De plus, selon les dires de l'enseignante, une activité qui semble s'avérer bénéfique dans le processus d'apprentissage est la correction du texte d'un pair. L'élève applique la démarche de correction sur un texte qui n'est pas le sien, ce qui lui permet d'avoir un recul concernant le contenu et semble favorable à la correction des erreurs (Colognesi et Lucchini, 2018). Ainsi, cette pratique doit être envisagée pour développer les habitudes de correction de textes.

En somme, quatre éléments des pratiques déclarées de l'enseignante ressortent en lien avec l'enseignement de l'écriture : 1) privilégier l'activité de la *phrase du jour*, 2) enseigner des stratégies de correction, 3) discuter de l'application des stratégies et de la langue, 4) proposer de corriger le texte d'un pair. Les verbatims démontrent que les élèves bénéficient du type d'activité que les enseignants choisissent. Ainsi, il est important de s'interroger sur cet aspect afin de proposer des interventions en fonction des capacités et des besoins des élèves. Comme le démontrent les entretiens avec l'enseignante, une combinaison de différentes activités proposées permet à chacun des apprenants de progresser. Toutefois, il faut faire attention de bien différencier les stratégies de correction qui permettent de développer le raisonnement chez l'élève et l'enseignement de trucs. De façon générale, Julie développe le questionnement chez ses élèves ; cependant, il lui arrive d'utiliser des trucs (p. ex. : l'utilisation des lunettes du pluriel) qui sont jugés par Nadeau et Fisher (2006) comme non efficaces.

## 5.2 La différence des erreurs selon les composantes

Le deuxième objectif spécifique de l'étude vise à *Faire un portrait des corrections apportées par quatre élèves ayant des difficultés en écriture lorsqu'ils appliquent les stratégies de correction apprises lors de productions écrites semi-dirigées*. Conséquemment, une tâche de production d'un texte comportant une séquence d'images est privilégiée. Ce type de production est plus exigeant que la dictée dans laquelle l'élève se centre davantage sur l'application de règles (Montésinos-Gelet, 2013). Cette tâche permet d'analyser et de comprendre les erreurs produites ainsi que les stratégies de correction utilisées par l'élève selon les composantes évaluées. La composante conceptualisation, qui correspond aux choix des idées dans le texte de Montésinos-Gelet (2013), n'est pas prise en considération puisque le second objectif spécifique ne concerne que le sous-processus de correction.

### 5.2.1 Les erreurs d'énonciation (syntaxe)

Lors de productions écrites, malgré le fait que l'enseignante modélise l'utilité de mettre un point pour délimiter les phrases, les participants de l'étude parviennent difficilement à appliquer cette notion. Cet extrait vient rappeler l'activité que l'enseignante réalise en classe à cet effet : « (...) puis, on a aussi travaillé, quand tu mets un point, tu recommences une autre phrase tout de suite après, il faut que tu remettes une lettre majuscule » (Julie, entrevue de la semaine 4). Ce constat est en accord avec les écrits de plusieurs auteurs (dont, Chartrand, 2012, 2013; Fayol et Largy, 1992; Flower et Hayes, 1981; Graham et Harris, 2013; Hamel et Chartrand, 2008; Tisset et Léon, 1992) qui mentionnent qu'une production d'un texte représente une tâche plus complexe qui demande au scripteur une maîtrise des quatre composantes (conceptualisation, énonciation, encodage et matérialisation) présentées dans le modèle de Montésinos-Gelet (2013). Comme les élèves sont au début de leur apprentissage, l'attention est principalement mise sur le code, soit l'encodage (Hamel et Chartrand, 2008; Piolat, 1988), et sur la matérialisation (Montésinos-Gelet, 2013). En effet, selon Piolat (1988), les élèves débutant dans l'écriture de phrases font principalement des corrections liées à l'orthographe. Dans un même ordre d'idées, les élèves de 6-7 ans accordent les deux tiers de leur temps à la gestion des mécanismes graphiques, ce qui diminue la qualité de leur texte (Northey et al., 2016). Donc, le fait d'observer une amélioration chez certains participants, lors des interventions en première année, amène à penser que les élèves peuvent apporter ce type de correction lors de la révision de leur texte. En revanche, l'usage de la stratégie de correction ne semble pas avoir un impact sur les corrections apportées, puisque peu de participants réalisent une correction juste après avoir utilisé la stratégie associée à ce type d'erreurs.

Ainsi, l'apprentissage qui vise à insérer une majuscule en début de phrase et à mettre un point à la fin se fait rapidement lorsque les élèves n'ont pas à délimiter eux-mêmes la phrase. L'enseignement de cette notion doit se poursuivre pour que les élèves



l'intègrent dans leurs productions de textes. Il serait pertinent de penser à une recherche qui enseigne aux élèves de première année à juger de la grammaticalité d'une phrase dans un contexte de production, incluant l'usage des stratégies de correction, et d'en mesurer l'effet. La prochaine section présente les erreurs liées à l'encodage.

### 5.2.2 Les erreurs d'encodage : l'aspect phonologique et morphographique ainsi que l'orthographe lexicale et grammaticale

L'encodage permet d'évaluer l'orthographe (Montésinos-Gelet, 2013). Lors des productions de textes, l'élève est libre de choisir les mots qui expriment ses idées. Dans le cadre de cette recherche, l'élève est dirigé par des images. Toutefois, il peut privilégier des mots simples dont il connaît l'orthographe ou des mots plus complexes n'étant pas de son niveau scolaire. Le nombre d'erreurs liées à cette composante peut alors varier selon le contenu produit par l'élève. Ainsi, l'analyse des productions écrites démontre que les élèves progressent sur le plan de la quantité de mots contenus dans leurs écrits ainsi que par l'ajout de mots n'étant pas de niveau première année. Les analyses réalisées révèlent une progression sur le plan de la richesse du vocabulaire utilisé, ce qui entraîne d'autres enjeux lors de la production des mots choisis par l'apprenant comme la précision quant à l'orthographe lexicale. Ainsi, selon les données, le pourcentage d'erreurs varie peu malgré l'intervention de l'enseignante concernant l'intégration des stratégies de correction.

Plus précisément, lors des productions de texte, ce type d'erreurs reste présent lorsque l'élève utilise un vocabulaire qui n'est pas lié à son niveau scolaire. Cependant, certains élèves auront le réflexe d'utiliser la stratégie liée à la segmentation du mot en phonème pour s'assurer que le mot contienne tous les sons. Une observation intéressante est que si l'élève utilise des mots correspondant à son niveau scolaire de la première année, le nombre d'erreurs diminue. Une explication liée au nombre élevé d'erreurs peut être l'ajout du nombre de mots dans leur texte qui influence le nombre de mots inconnus par l'élève. De plus, il est possible que la correction de leur texte soit plus exigeante

puisque le niveau de difficulté orthographique est augmenté ou par le fait que les changements lors de la correction sont en lien avec la relecture (Fortier et Préfontaine, 1994), une compétence en apprentissage pour les élèves de première année (MELS, 2006). Malgré ces constats, les erreurs de phonologie restent faibles pour l'ensemble des élèves. Ces résultats sont en lien avec ceux obtenus par Morin et al. (2014) concernant la précision orthographique au regard du respect de la sonorité du mot. Les auteures expliquent que beaucoup d'élèves favorisent la correction associée à la phonologie au détriment de l'orthographe. En effet, *les erreurs d'orthographe lexicales* restent présentes dans les productions analysées tout au long des interventions. En ce qui concerne les erreurs d'orthographe grammaticale, l'ensemble des élèves démontrent des lacunes dans les productions de texte. Les élèves appliquent généralement les accords du féminin lorsque ceux-ci sont audibles à l'oral. Cependant, les accords inaudibles sont souvent absents. D'autres auteurs (dont, St-Pierre et al., 2020) observent ce phénomène dans leur étude. L'enseignante témoigne également de cette difficulté pour les élèves : « Donc, on a travaillé les lunettes, mais je m'aperçois que c'est vraiment difficile pour eux ». Comme ce n'est pas une connaissance devant être maîtrisée en première année et que celle-ci n'est pas mise de l'avant lors de l'enseignement, il se peut que les participants ne l'aient pas acquise.

Ainsi, l'enseignement des stratégies de correction par différents types d'activités amène une amélioration dans les résultats en écriture. Étant donné que l'étude s'effectue en contexte écologique, les items ne font pas l'objet d'une analyse et d'un contrôle des variables linguistiques. Une nouvelle étude, dans laquelle un meilleur contrôle du contenu des tâches demandées aux élèves serait réalisé, pourrait être pertinente à effectuer. Il ne faut pas oublier que les élèves progressent systématiquement en première année. Donc, l'amélioration observée lors de notre étude n'est peut-être pas liée à l'enseignement de l'enseignante, mais à l'effet du temps. Ainsi, il serait intéressant de refaire une étude sur l'enseignement des stratégies associées au sous-processus de correction, mais en contrôlant les critères d'évaluation

pour obtenir un profil plus juste de la progression. En conclusion, il est difficile d'affirmer avec certitude que l'intervention effectuée durant la recherche a un impact sur les résultats des élèves malgré les progrès observés. Toutefois, il apparaît évident que les participants laissent des traces de l'utilisation de stratégies lors de leurs productions de textes.

### 5.3 L'efficacité des stratégies de correction lors des productions écrites

Afin de compléter les données qui répondent à l'objectif spécifique numéro deux, une grille de codification est développée. Cette analyse reflète l'enseignement proposé aux participants en comptabilisant les stratégies utilisées en lien avec les corrections apportées pour les trois productions de texte.

Puisque les élèves sont en apprentissage, l'enseignante impose aux élèves l'utilisation des stratégies de correction enseignées (traces écrites) afin de les aider à appliquer les questionnements appris et à corriger les erreurs détectées. Ainsi, l'élève doit analyser chaque mot en se questionnant sur la présence d'une erreur. Dans l'étude, les élèves développent la capacité à réfléchir sur leurs écrits. D'ailleurs, à ce propos, l'enseignante commente : « mais, ça amène aussi le fait que quand un mot ne se retrouve pas là [dans le dictionnaire], ils sont un peu démunis. Là, ils disent : *Ok, mais là, lui il n'est pas là. Qu'est-ce que je fais ?* ». Donc, les élèves doivent trouver des solutions à leur questionnement et utiliser les stratégies enseignées tout en découvrant les limites de certaines.

De ce fait, les résultats obtenus démontrent que les participants à cette recherche améliorent l'identification de la bonne stratégie selon le contexte (p. ex. : mettre une étoile en haut d'un mot à chercher). Il en ressort que plusieurs erreurs sont détectées, mais que seulement quelques corrections justes sont effectuées. L'intervention semble les aider à développer cette habileté et principalement lors de la dernière production

écrite. Par conséquent, la majorité des élèves améliorent le pourcentage de corrections justes dans leur dernière production écrite. Ainsi, le fait que les élèves utilisent davantage les stratégies de correction dans leur texte au fil des semaines d'intervention signifie que l'intervention contribue au développement des connaissances des élèves. En effet, Bisailon (1992) explique que d'après ses résultats, les élèves ayant des difficultés en écriture ont besoin d'apprendre à réviser leur texte en utilisant une démarche de révision. Néanmoins, plusieurs erreurs de niveau première année restent présentes dans leur texte, un constat qui va dans le même sens que ceux de Colognesi et Lucchini (2018) ainsi que Roussey et Piolat (2005) qui affirment que les élèves ont tendance à appliquer une stratégie apprise sans y apporter un changement pour corriger et qu'au cours des semaines d'enseignement-apprentissage, les élèves prennent l'habitude d'appliquer les stratégies. L'extrait ci-dessous de l'entrevue de la semaine 6 avec l'enseignante permet d'avoir un exemple d'application de stratégies liées à la composante d'encodage :

Donc, tu sais, je me rends compte que même si je ne l'oblige pas [appliquer les stratégies], ils en font quand même des stratégies parce que ça devient un peu automatisé. Donc, ils ont sorti leur cahier noir, ils ont fait des étoiles au-dessus des nouveaux mots.

Ainsi, la présente recherche ajoute une connaissance indiquant que les élèves de première année ont la capacité d'appliquer des stratégies de correction, mais que celle-ci doit être consolidée lors de leur cheminement scolaire. Il se peut que ce constat soit dû au fait que les élèves de première année, étant au début de leur scolarisation, n'aient pas toutes les ressources cognitives nécessaires pour appliquer une correction juste dans tous les contextes. D'ailleurs, cet élément est soulevé par Roussey et Piolat (2005). Ensuite, la préoccupation liée à l'encodage occupe une place prépondérante pour les élèves de ce niveau scolaire.

Par conséquent, il est pertinent d'inciter les enseignants à entreprendre l'enseignement de stratégies de correction dès la première année et à le poursuivre tout le long des autres années scolaires. D'autres recherches seraient pertinentes pour confirmer ces conclusions afin de déterminer si certaines des stratégies enseignées sont plus accessibles et applicables pour l'élève de ce niveau scolaire.

#### 5.4 Les forces et les limites de l'étude

La réalisation d'une recherche met à jour des forces et des limites à la suite de son application. Conséquemment, dans cette section, quelques-unes concernant l'analyse de cette recherche sont présentées.

##### 5.4.1 Les forces de l'étude

Dans un premier temps, la collecte de données de cette recherche constitue un apport dans la compréhension des apprentissages des participants. En effet, les mesures concernent l'utilisation de la production d'un texte par des élèves en première année du primaire et diffèrent d'autres études à ce point de vue (Graham et al., 2012). Comme il est souligné par Graham et al. (2012) dans leur méta-analyse, aucune étude sur les stratégies d'enseignement de l'écriture en première année n'est recensée. De plus, les études en lien avec l'écriture en première année étudient principalement la transcription et la production de mots. À leur connaissance et selon leurs critères, peu d'études impliquent les processus d'écriture en incluant des élèves de première année. De ce fait, les résultats obtenus concernant les objectifs de cette étude sont nuancés et reflètent mieux les capacités d'un élève puisque la production écrite permet d'évaluer l'ensemble des composantes de l'écriture, même si la présente recherche ne s'intéresse qu'à deux d'entre elles.

En outre, lors de la réalisation de cette tâche, il est favorable de laisser un temps de repos de trois jours entre la rédaction et la correction d'un texte puisque cela permet de

mieux évaluer les erreurs (MÉES, 2017; Roussey et Piolat, 2005; Turgeon et Tremblay, 2020). Le fait d'utiliser cette pratique pédagogique constitue un apport didactique important dans cette étude.

Les grilles utilisées pour la présente recherche permettent également d'observer l'évolution des élèves de façon plus précise qu'un résultat global. Par exemple, une correction phonologique, mais qui n'est pas exacte en ce qui concerne l'orthographe, n'est pas observée lors des corrections régulières en classe (p. ex. : fusée → fisé → fusé). La nuance est intéressante parce qu'elle permet de voir la progression des élèves d'une manière plus précise selon la catégorie. Cet aspect de l'analyse de cette recherche représente une force qui peut être mobilisée dans les pratiques enseignantes puisque des interventions différentes pourraient être proposées selon les types d'erreurs recensés. Comme la grille des erreurs est mise en relation avec la grille des corrections, l'analyse des données est plus complète. Il est possible de faire un lien entre la progression des erreurs produites et les corrections apportées à leur texte. Ainsi, l'analyse va au-delà du fait de relever des erreurs, mais observe aussi les stratégies utilisées après un enseignement systématique. Cette orientation peut être une nouvelle façon d'envisager la correction des productions écrites par les élèves.

Finalement, il est pertinent d'observer des pratiques enseignantes et de questionner les enseignants concernant les méthodes d'enseignement dans les milieux de pratique. En effet, les enseignants développent des façons de faire qui peuvent inspirer les chercheurs dans l'élaboration de programmes dont la validation sera effectuée lors de recherches de plus grande envergure.

#### 5.4.2 Les limites de l'étude

Il n'est pas possible de généraliser les résultats en raison de l'échantillon qui se limite à une enseignante et quatre élèves, mais l'objectif de cette étude est d'observer des pratiques distinctes. Il serait intéressant, dans une prochaine étude, de répéter

l'expérimentation avec une plus grande population ainsi que des outils d'évaluation plus standardisés. Ces paramètres apporteraient une analyse plus fiable et permettraient d'affirmer si l'amélioration est due ou pas aux stratégies enseignées.

Il est également observé que les tests peuvent être passés de façon différente afin d'avoir un meilleur contrôle sur les items présentés. Le fait de choisir des productions écrites imagées amène une limite de création sur le plan de la conceptualisation des élèves. Donc, cette constatation peut être perçue comme une limite à l'étude.

Lors de la révision de leur texte, les élèves ont commencé par ajouter des détails à leur histoire pour ensuite corriger leurs erreurs en utilisant leurs stratégies de correction. Reuter (2001) affirme qu'il est avantageux de séparer l'étape de la révision (conceptualisation) de celle de la correction (énonciation et encodage) puisque la surcharge des apprentis scripteurs ayant des difficultés en écriture est diminuée. Dans le cadre de cette étude, les étapes de la révision et de la correction sont réalisées lors de moments distincts. Toutefois, durant la période associée au processus de révision, les élèves pouvaient autant appliquer le sous-processus de révision en ajoutant des informations à leur texte ainsi que le sous-processus de correction en corrige leurs erreurs. Donc, pour les nouvelles idées ajoutées au texte, aucun temps de repos n'est prévu. Ainsi, même si les trois jours de temps de repos sont respectés après la conceptualisation, le fait que l'élève ajoute des informations dans son texte pendant de la période de correction ne lui donne pas l'occasion de revenir sur ces ajouts. Cet aspect devrait être pris en compte lors de futures études sur le sujet.

## 5.5 La contribution de l'étude

Cette étude empirique apporte des données récentes sur l'utilisation des stratégies de correction en première année. Comme il est mentionné plus haut, les élèves jugés comme ayant des difficultés en écriture ont besoin que l'enseignante rende explicites

les stratégies à utiliser pour qu'ils progressent mieux. Les stratégies proposées par l'enseignante constituent un exemple pour les titulaires de première année. En effet, il est intéressant de voir le dynamisme lié à l'enseignement-apprentissage en écriture dans cette classe. Ainsi, il est possible de s'inspirer des pratiques de cette enseignante, même si elles ne respectent pas toujours les règles de la nouvelle grammaire comme l'usage des lunettes du pluriel.

Les données de cette étude ne permettent pas de conclure que l'intervention en classe a un impact sur une tâche d'écriture, mais les observations amènent à penser que les élèves sont aptes à développer cette habileté. Dans un autre ordre d'idées, il peut s'avérer pertinent de proposer une séquence didactique sur l'enseignement des stratégies de correction en première année. Une différence entre des pratiques spontanées et des pratiques structurées peut être observée. Donc, il semble important de commencer à un jeune âge ce type d'enseignement pour que l'application des stratégies associées au processus de révision se développe.

Étant donné que les résultats obtenus ne s'appuient que sur un faible échantillon, cette conclusion entraîne la proposition de la réalisation d'une étude avec un plus grand nombre de participants.



## CONCLUSION

L'apprentissage de l'écrit représente un début pour le scripteur débutant (Costerg et al., 2020) en partie en raison de l'opacité de l'orthographe de la langue française (Jaffré, 2011). Afin d'arriver à produire un texte, plusieurs composantes doivent être développées chez le scripteur (Montésinos-Gelet, 2013) tout en maîtrisant les différents processus d'écriture (planification, mise en texte et révision) (Hayes et Flower, 1980). À cet effet, le processus de révision, y compris le sous-processus de correction, est moins utilisé par les élèves qui entament leur scolarité (Fayol, 2020). En effet, selon Brassard (2011), ce ne sont pas tous les élèves qui arrivent à réviser leur texte en y apportant les corrections justes et très peu prennent le temps de l'appliquer (Ammar et al., 2015). Pour accompagner les élèves dans l'application de ce sous-processus, le MELS (2009) propose certaines stratégies de correction à utiliser pour aider le scripteur à trouver une solution à l'erreur détectée. L'usage de stratégies permet d'aider les élèves dans leur apprentissage de l'écrit (Cavanagh et Blain, 2016). Il est donc recommandé de proposer des activités quotidiennement et de varier les situations d'écriture (Pasa et al., 2015). Plusieurs auteurs ont énuméré des activités qui favorisent le développement des stratégies de correction (Cavanagh et Blain, 2016; MELS, 2009; Turgeon et Tremblay, 2020). Cependant, il semble que peu d'études s'intéressent à l'enseignement de stratégies de correction en première année. C'est pourquoi, l'objectif général de la présente étude est de *décrire l'enseignement de stratégies de correction de textes d'une enseignante de première année du primaire ainsi que le portrait du développement d'élèves ayant des difficultés en écriture au regard du sous-processus de correction.*

La recension des écrits scientifiques permet de réaliser que la définition du processus de révision varie d'un auteur à l'autre. Ce processus se sépare en deux sous-processus. Lorsqu'il est question de corriger des erreurs liées au code de la langue (ponctuation, orthographe, phonologie, etc.), le terme utilisé est la « correction » (Chartrand, 2013). De manière plus détaillée, Bisailon (1992) fait émerger cinq types de correction qui permettent de classer les modifications que le scripteur réalise lorsqu'il corrige son texte. Pour y arriver, le scripteur peut utiliser des stratégies de correction qui l'aideront à poser une action cognitive pour se corriger (Bégin, 2008). Par exemple, l'élève peut relire son texte et apposer une étoile en haut des mots dont il est incertain de l'orthographe pour ensuite utiliser les outils qui sont mis à sa disposition pour chercher l'orthographe exacte du mot et le recopier dans son texte sans erreurs. Les enseignants doivent prévoir du temps en classe pour travailler ce sous-processus afin de l'automatiser. Pour ce faire, les activités favorisant le questionnement et la compréhension des notions grammaticales sont à prioriser contrairement à l'enseignement de trucs. L'enseignant peut adapter son enseignement de l'écriture en y ajoutant des variantes comme de changer les activités d'écriture, de commencer le plus tôt possible dans le cheminement scolaire des élèves à enseigner le sous-processus d'écriture (Chanquoy et al., 2018), de laisser reposer le texte avant de demander à l'élève de se corriger (Roussey et Piolat, 2005), de demander à un pair de relire le texte pour obtenir des commentaires (Colognesi et Lucchini, 2018), etc. D'autres activités sont considérées comme efficaces en écriture comme les orthographe approchées (Charron et al., 2013), la morphologie dérivationnelle (Sénéchal et al., 2016), les différents types de dictées (Brissaud et Cogis, 2011), etc.

Ce mémoire s'inscrit dans une perspective de recherche qualitative descriptive. Une orientation écologique est utilisée puisque l'enseignement en classe et les évaluations sont conçus par l'enseignante du projet. Il n'y a pas d'intervention de la part de la chercheuse concernant l'enseignement des stratégies du sous-processus de correction. Un entretien semi-dirigé hebdomadaire avec celle-ci permet de garder une trace des

activités proposées et de répondre au premier objectif spécifique : *décrire les pratiques déclarées d'une enseignante de première année du primaire au regard de son enseignement du sous-processus de correction*. Les verbatims de chaque entrevue sont analysés dans NVivo et un portrait des pratiques déclarées de l'enseignante est réalisé dans le but d'apporter de nouvelles données dans le domaine scientifique et de guider les enseignants qui aimeraient intégrer des activités pour développer le sous-processus de correction avec leurs élèves.

Les pratiques déclarées de l'enseignante permettent de décrire la démarche de correction enseignée aux élèves ainsi que la façon dont l'enseignante s'y prend. Il en ressort que l'enseignante, tout au long de l'intervention, réajuste ses activités avec les élèves. Certaines stratégies de correction sont présentes en début d'intervention, mais elles ne sont plus enseignées par la suite comme encercler les graphèmes complexes dans un mot. Au cours des semaines, l'enseignante remarque que les élèves développent le réflexe d'utiliser leurs stratégies pour appliquer le sous-processus de correction lors d'une tâche d'écriture. De plus, elle utilise des activités quotidiennement, ce qui lui permet de consolider les stratégies de correction dans des activités de questionnement comme la phrase du jour. Puis, la correction avec un pair paraît pour l'enseignante une façon de procéder favorisant les apprentissages.

Ensuite, le second objectif spécifique qui est de *faire un portrait du développement des corrections apportées par quatre élèves ayant des difficultés en écriture lorsqu'ils appliquent les stratégies apprises lors de productions écrites semi-dirigées* permet de compléter les pratiques déclarées en analysant les stratégies de correction utilisées lors de productions écrites. L'enseignante a sélectionné les quatre élèves jugés comme ayant des difficultés en écriture (2 garçons et 2 filles). Ces derniers n'ont aucun diagnostic connu d'un trouble lié aux apprentissages. Les prises de mesure se déroulent sur trois temps (Temps 1 : avant l'enseignement ; Temps 2 : Durant l'enseignement ; Temps 3 : après l'enseignement). L'enseignante a déclaré les activités proposées

d'écriture qui développent les stratégies de correction vues en classe pendant 12 semaines. Néanmoins, avant le début du projet, l'enseignante avait déjà commencé à enseigner certaines stratégies concernant le sous-processus de correction. Pour répondre au deuxième objectif spécifique, trois productions écrites aux trois temps différents sont recueillies. Afin d'effectuer l'analyse de ces données, des grilles de codification sont créées en s'appuyant sur le cadre conceptuel.

Une progression dans les résultats lors des productions écrites est observée. Une description des résultats aux productions écrites de chaque élève permet de réaliser que les élèves progressent. L'ensemble des élèves utilisent les stratégies dans leur texte. Lors de la troisième production écrite, tous les élèves de l'étude apportent un minimum de deux corrections justes dans les erreurs détectées. Le nombre est faible, mais comme une progression est observée, le résultat est intéressant. Malgré tout, de façon générale, l'enseignante constate que les élèves appliquent les stratégies de correction enseignées, mais une précision des corrections reste à travailler.

En définitive, l'acte d'écrire est une activité complexe et exigeante. Pour y parvenir, il est important de porter une attention particulière aux différents processus et de planifier des activités en classe qui ciblent le questionnement et la modélisation des stratégies en lien avec le sous-processus de correction. Sachant que la lecture est prioritaire en première année, la présente étude permet d'observer que les élèves ont la capacité de développer des stratégies de correction et que cet apprentissage est grandement favorable dans leur cheminement scolaire. Il s'agit d'une découverte intéressante pour les enseignants du premier cycle et pour les chercheurs qui désirent approfondir le sujet.

## APPENDICE A

### LES QUESTIONS POUR LES ENTREVUES AVEC L'ENSEIGNANTE

#### **Introduction pour l'entrevue initiale**

1. Présentation de l'intervieweur.
2. Présentation du projet et de ses objectifs.
3. Explication à la personne interrogée que l'objectif de l'entrevue est de recueillir des informations sur sa pratique. Donc, certaines questions pourront être posées pour préciser la pensée. Il est important qu'elle donne le plus de détails possible.

#### **Exemples de questions**

- Depuis le début de l'année, qu'avez-vous enseigné en classe en français ?
- Quelles stratégies de correction ont été enseignées ?
  - De quelle façon ?
- Quel matériel avez-vous utilisé ?
- Dans quel but utilisez-vous ce matériel ?
- Décrivez une activité incluant l'enseignement de stratégies de correction réalisé en classe ?
- De quelle manière étudiez-vous les mots de la semaine ?
- Comment leur demandez-vous de corriger leur texte ?
  - Quelle activité proposez-vous ?
- D'où vient l'enseignement du processus de révision en première année ?
- De quelle façon vous êtes-vous rendu compte qu'ils étaient capables de réfléchir ?
- Quelles pratiques pédagogiques utilisez-vous pour enseigner les processus de correction ?

**Exemples de questions pour l'entrevue hebdomadaire :**

- Quelles notions avez-vous travaillées cette semaine ?
  - Comment avez-vous introduit ces notions ?
- Pouvez-vous décrire le déroulement de l'activité ?
  - Comment faites-vous l'activité X ?
- Quelles stratégies ont été ciblées cette semaine ?
- Comment avez-vous enseigné ces stratégies ?
- Quelle activité avez-vous réalisée ?
- Qu'avez-vous observé chez les élèves ?
- De quelle façon l'avez-vous enseignée ?

**Exemples de questions pour l'entrevue finale**

- Avez-vous remarqué des changements dans le comportement de vos élèves ?
- Est-ce qu'il y a des limites à enseigner la démarche de correction pour les élèves de première année ?
- Avez-vous quelque chose à ajouter à la suite du projet ?

## APPENDICE B

### LES CANEVAS POUR LES PRODUCTIONS ÉCRITES

#### B.1 Le canevas : production écrite 1



A series of ten horizontal writing lines for a child to practice. Each line set consists of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.









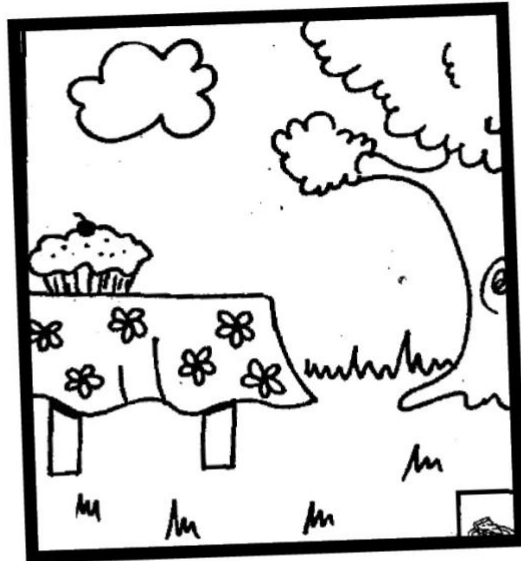




A series of ten horizontal lines for handwriting practice, consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line, repeated ten times.



Handwriting practice lines consisting of multiple sets of three horizontal lines (top solid, middle dashed, bottom solid).



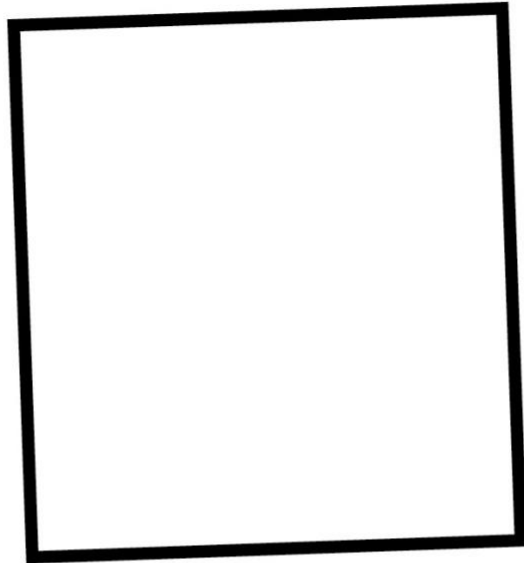
Handwriting practice lines consisting of multiple sets of three horizontal lines (top solid, middle dashed, bottom solid).











## APPENDICE C

### LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



No du certificat : 1258\_e\_2018

#### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé qu'il est conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (décembre 2015).

#### Protocole de recherche

**Chercheuse principale :** Nathalie Chapleau

**Unité de rattachement :** Département d'éducation et formation spécialisées

**Équipe de recherche :**

**Professeures :** Line Laplante (UQAM); Monique Brodeur (UQAM)

**Étudiante réalisant son projet de recherche dans le cadre de cette présente demande :** Kathy Beaupré-Boivin (UQAM)

**Titre du protocole de recherche :** *Apprendre la morphologie dérivationnelle dès l'entrée dans l'écrit*

**Sources de financement (le cas échéant) :** CSLP-Concordia/FRQSC

**Durée du projet :** 2 ans

#### Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comité<sup>1</sup>.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicalité de la recherche doit être communiqué au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au **31 mai 2019**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat<sup>2</sup>.

Yanick Farmer, Ph.D.  
Professeur  
Président

13 juin 2018

Date d'émission initiale du certificat

<sup>1</sup> <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/modifications-apportees-a-un-projet-en-cours.html>

<sup>2</sup> <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/rapport-annuel-ou-final-de-suivi.html>

## APPENDICE D

### LE FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

#### Enseignement des stratégies de révision en première année

**ÉTUDIANTE À LA MAITRISE :** Kathy Beaupré-Boivin  
Université du Québec à Montréal  
Département d'éducation et de formation  
spécialisées

**DIRECTRICE DU MÉMOIRE :** Nathalie Chapleau, Ph.D.  
Professeure, Université du Québec à Montréal

---

Monsieur, Madame,

Cette recherche s'insère dans la recherche en morphologie de Madame Nathalie Chapleau qui a déjà lieu dans la classe de votre enfant. Elle vise à développer les stratégies en écriture chez les enfants de première année. Avant d'accepter que votre enfant participe à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions en communiquant avec la chercheuse responsable du projet.

**OBJECTIFS DU PROJET**

L'écriture est un défi important autant pour un adulte que pour un enfant. Nous pensons que commencer tôt l'enseignement de stratégies de révision en écriture dans le processus scolaire des enfants pourrait avoir un impact sur leur réussite scolaire. L'objectif général de cette recherche est de décrire l'enseignement de stratégies de correction de textes d'une enseignante de première année du primaire ainsi que de dresser le portrait du développement d'élèves ayant des difficultés en écriture au regard du sous-processus de correction.

**NATURE DE LA PARTICIPATION**

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à participer à des activités d'apprentissage qui seront proposées à l'ensemble des élèves de son groupe-classe.

Le projet débutera dans la semaine du 7 janvier 2019 et il se terminera dans la semaine du 20 mai 2019. Afin de déterminer si votre enfant fait des progrès, il sera évalué avant et après cet enseignement. L'évaluation est l'élaboration de productions de textes filmée afin de le questionner par la suite pour connaître son raisonnement. Cette évaluation est d'une durée d'environ 1 heure ou 2 périodes de 30 minutes. Cette évaluation sera effectuée en individuel seulement auprès des enfants dont les parents auront donné leur consentement. Aussi, les dictées du vendredi seront analysées pour observer leurs stratégies dans un contexte de classe.

**AVANTAGES**

La participation de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances au regard de l'enseignement des stratégies de révision en écriture auprès des élèves de première année.

**RISQUES ET INCONVÉNIENTS**

Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à la participation de votre enfant à cette recherche. Néanmoins, soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

Sachez aussi qu'il est de la responsabilité de la chercheuse responsable de suspendre ou de mettre fin à la participation de votre enfant si ce dernier ne peut pas effectuer la tâche demandée.

**COMPENSATION**

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation de votre enfant. Le titulaire disposera du matériel pour poursuivre les interventions.

**CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que tous les renseignements recueillis auprès de votre enfant lors de cette recherche sont confidentiels. Tout le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément en lieu sûr au bureau de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet.

Afin de protéger l'identité et la confidentialité des données recueillies auprès de votre enfant, il, elle sera toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à son nom ne sera connu que de la chercheuse responsable du projet.

**PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT**

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à ce projet de recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents concernant votre enfant seront détruits.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

**RESPONSABILITÉ**

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez pour lui à aucun de ses droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

**PERSONNES-RESSOURCES**

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur la participation de votre enfant et sur ses droits en tant que participant de recherche, ou bien en cas de retrait, vous pouvez communiquer avec :

Kathy Beaupré-Boivin

Téléphone : [REDACTED]

Adresse courriel : [REDACTED]

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : [cierreh@uqam.ca](mailto:cierreh@uqam.ca). Pour toute question concernant ses droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel : [ombudsman@uqam.ca](mailto:ombudsman@uqam.ca) ; Téléphone : (514) 987-3151.

**REMERCIEMENTS**

La participation de votre enfant est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

**SIGNATURES**

En tant que parent ou tuteur légal de \_\_\_\_\_  
Prénom et nom de l'enfant

dont la date de naissance est le : \_\_\_\_\_

qui fréquente un groupe de :  1<sup>re</sup> année

- a) je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement ;
- b) je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche ;
- c) je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon enfant implique ;
- d) je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature des implications de sa participation ;
- e) je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante ; et



- f) je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux ou qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

J'autorise mon enfant à participer au projet de recherche et d'être sorti de la classe pour les périodes d'évaluation.

OUI

NON

\_\_\_\_\_  
Signature de l'enfant

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature du parent/tuteur légal

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Nom (lettres moulées) et coordonnées

Je, soussignée, déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu autant que je sache aux questions posées.

\_\_\_\_\_  
Signature de la chercheuse responsable du projet

\_\_\_\_\_  
Date

*Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.*

## APPENDICE E

### LES PRODUCTIONS ÉCRITES DES PARTICIPANTS

E.1 Les productions écrites de la participante 1 (P1)

E.1.1 La production écrite 1 (P1)

E.1.2 La production écrite 2 (P1)

E.1.3 La production écrite 3 (P1)

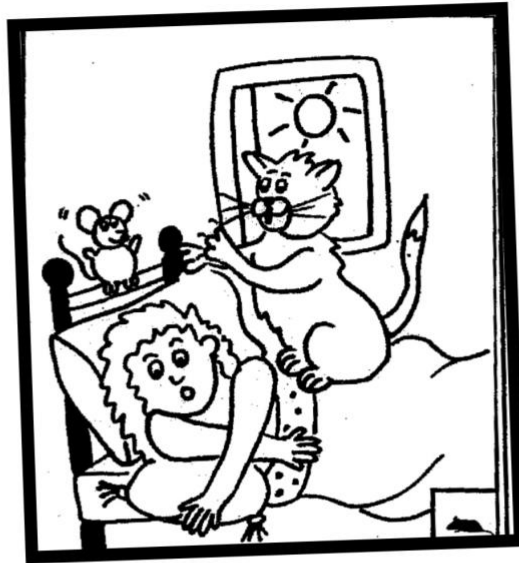
## E.1.1 La production écrite 1 (P1)



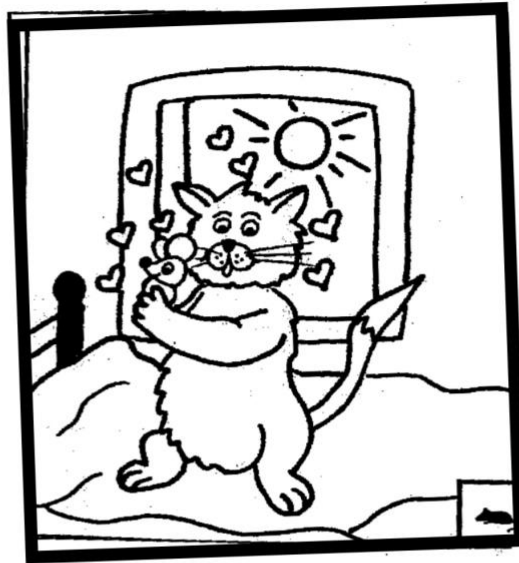
Le petit garçon dort  
Le chat dort sur lui



le chat se réveille  
il voit une souris

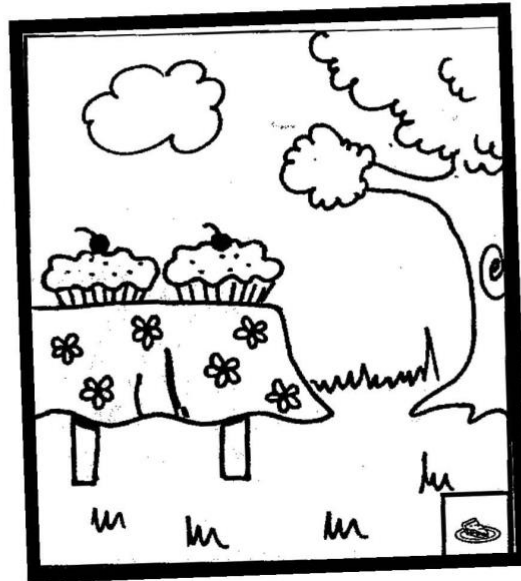


Le papa se réveille et  
il va la servir



Le chat et la souris se  
a mangé

## E.1.2 La production écrite 2 (P1)



Il a deux tartes  
 sur la table

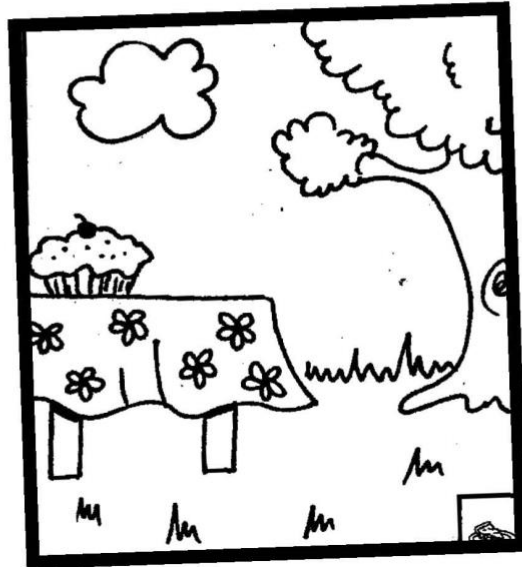


Il a celer un ci a  
voter la tarte.





a cose da van  
 il ~~cola~~ resu surta  
 teteo



il reste une tarte  
sur la table.

## E.1.3 La production écrite 3 (P1)



La petite fille regardé  
les étoiles avec le  
téléscope elle voit la  
lune.

8



Elle voit une étoile  
filer dans le ciel bleu.  
La lune et les étoiles.



Elle la trouve belle. Elle  
 ferme les yeux. Elle fait un  
 vœu.



E elle se va se couche  
O dans son lit rose et  
 blanc elle met ses pyjamas O

E.2 Les productions écrites de la participante 2 (P2)

E.2.1 La production écrite 1 (P2)

E.2.2 La production écrite 2 (P2)

E.2.3 La production écrite 3 (P2)

## E.2.1 La production écrite 1 (P2)

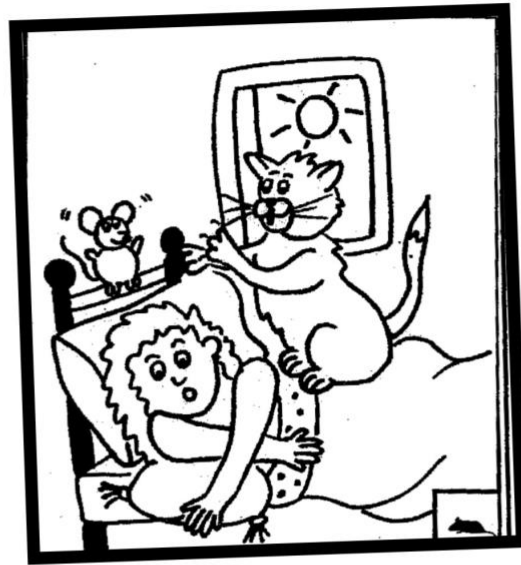


La petite fille dort dans son  
lit avec son chat.

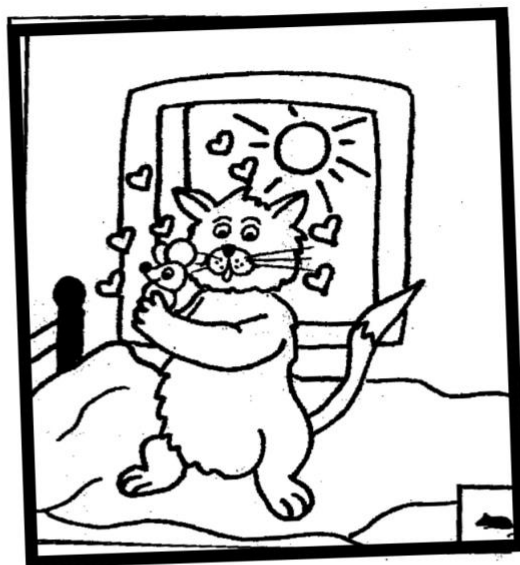




Le chat se réveille  
ho ho le chat se lève

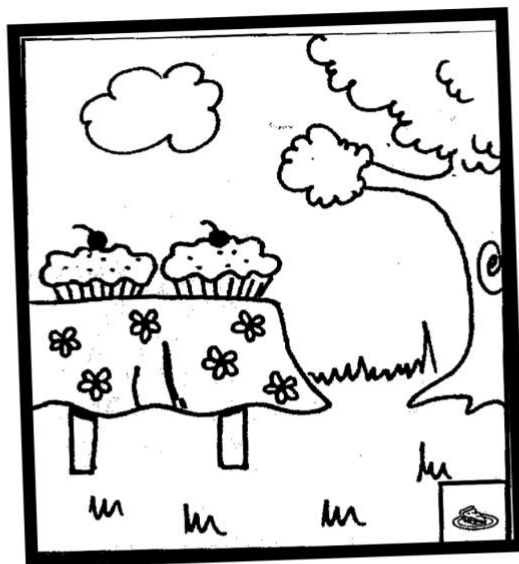


Le chat essaie de prendre  
Le toutou souris La petite fille  
se réveille.



Le chat a réussi à prendre  
Le toutou souris il le colle fore

E.2.2 La production écrite 2 (P2)



Il était dans ma fune

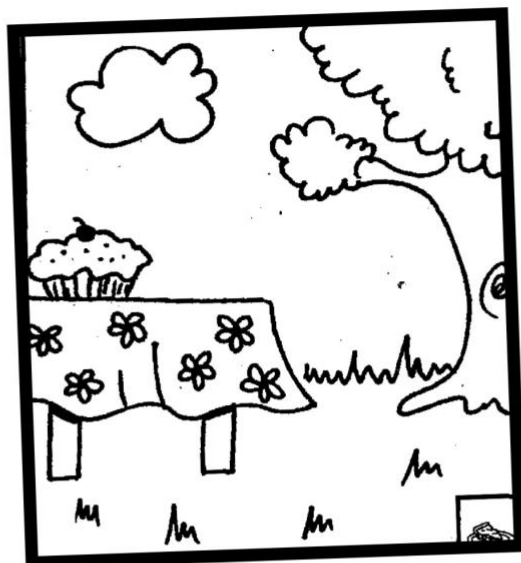
Below the first line of handwriting, there are four more sets of blank handwriting lines, each consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.



Ho ho un ogre ki venai  
 atrape un maiFun



O non tu ne va pa ta n t i r e de se pa  
 o a ou i e n p o f c r o u c h e



É voila il se retrouva <sup>ki/</sup> avec  
 un sel <sup>at</sup> mofune <sup>at</sup> moi la i sotre  
 Ne le savai pa a l'ore tout  
 le monde é fai inci sai  
 moi il se partagai le mofune <sup>at</sup>  
 é voila ke la fête <sup>at</sup> continuai a faire  
 la fête. <sup>at</sup> céleste ✨ ✨ ✨

## E.2.3 La production écrite 3 (P2)



Il était une fois une petite fille  
 d'or elle était en train d'admirer  
 les étoiles avec son microscope.

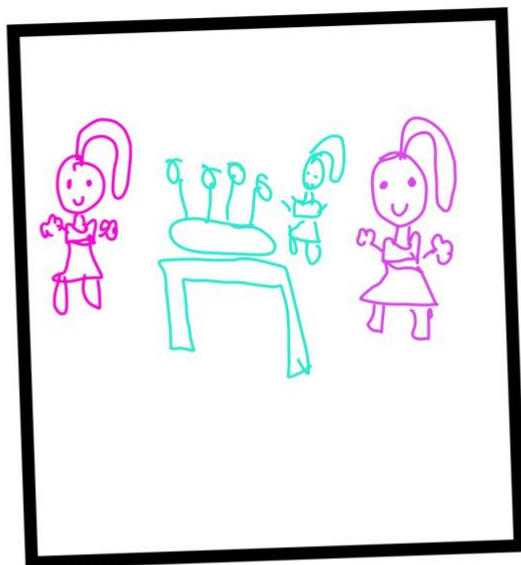




Ho une étoile filante dans le  
 ciel étoilé ses magnifices  
 Von ses une fixé ses ancres  
 milleux



Elle était très contente, c'était la  
 première fois que elle en voyait une  
 elle croissait les yeux pour  
 celle puisqu'elle en voyait une.



Elle décide donc d'organiser  
 une grande fête en son honneur  
 et elle invite plus d'amis

E.3 Les productions écrites du participant 3 (P3)

E.3.1 La production écrite 1 (P3)

E.3.2 La production écrite 2 (P3)

E.3.3 La production écrite 3 (P3)

## E.3.1 La production écrite 1 (P3)

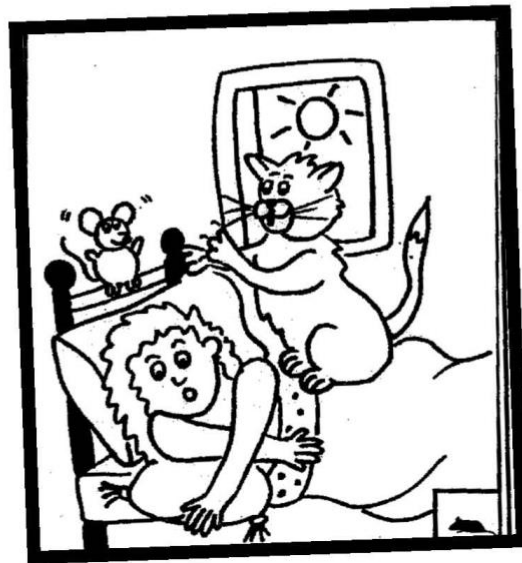


La petite fille et le chat de nuit  
dans le lit.

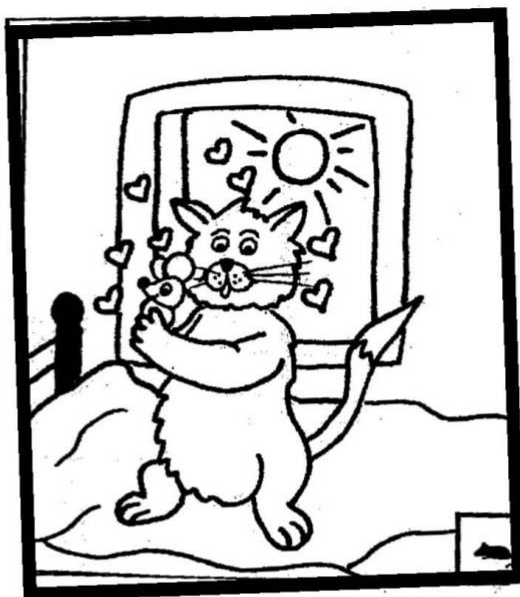


Le chat se réveille mes la petite  
fils non.

Handwriting practice lines consisting of multiple sets of three horizontal lines (top, middle dashed, bottom).



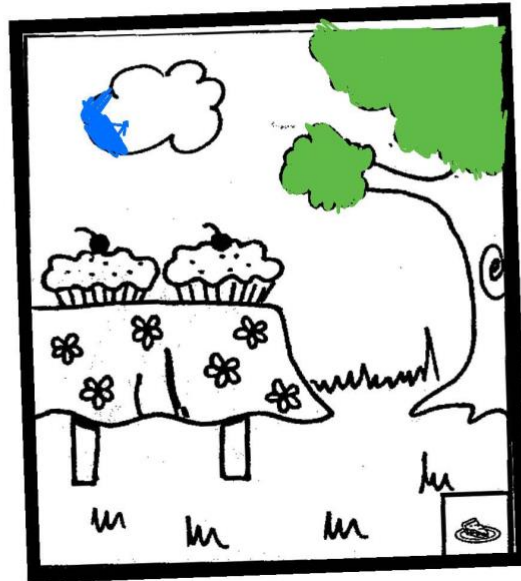
Le chat réveille la petite fille  
et ses fa cros de la souris.



Le chat est en beaucoup ha.  
souris



E.3.2 La production écrite 2 (P3)

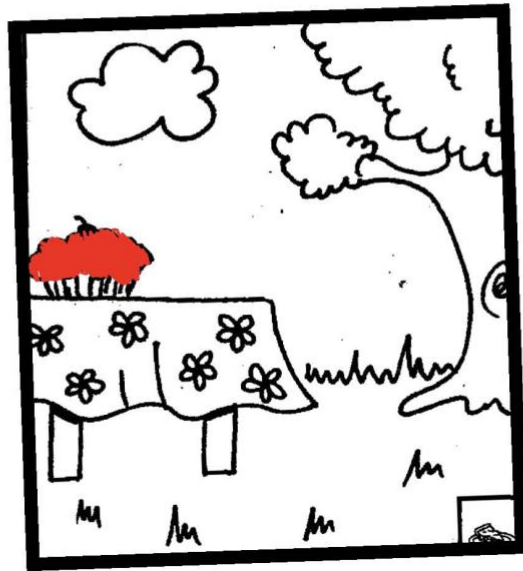


Il a mis tarte sur la table  
 d'un arbre très grand d'un  
 petit garçon.





le van il et tra for  
a lo sa la re. miter  
dan survive

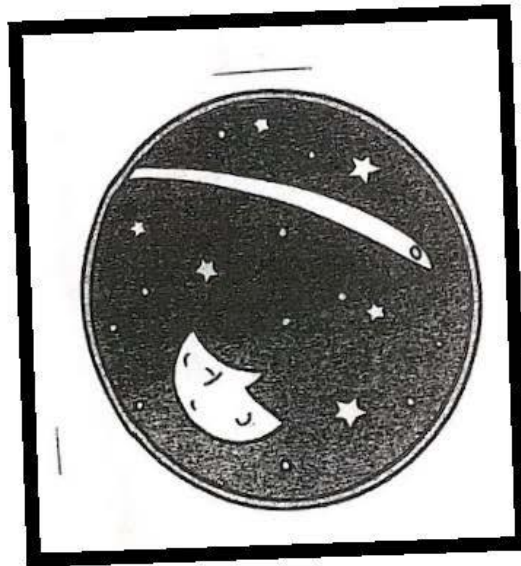


Il man arbo sul una  
sua la table

## E.3.3 La production écrite 3 (P3)



Le garçon il <sup>\*o</sup> a <sup>\*o</sup> été regarder  
 avec son télescope et le garçon  
 a <sup>\*o</sup> vu la voie.



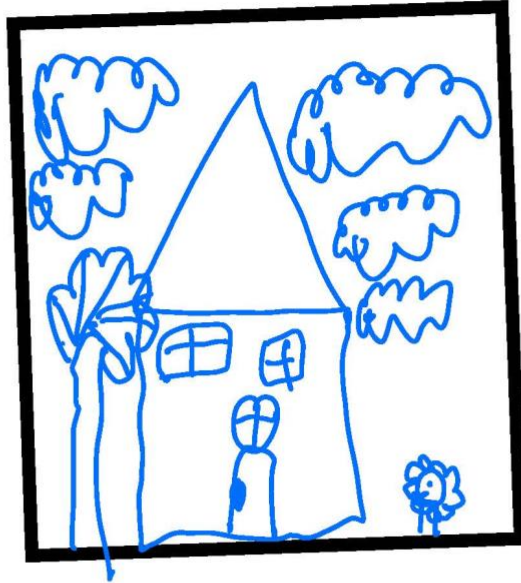
Il regardait la lune et les  
étoiles filantes avec son télescope.

Handwriting practice lines consisting of four sets of horizontal lines: a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.



Le garçon avec ~~son~~ <sup>\*♥</sup> ~~binocle~~ <sup>arête</sup> de regarder  
avec son ~~telescope~~ <sup>\*♥</sup> mais et blan.

Four sets of horizontal writing lines (top solid, middle dashed, bottom solid) for handwriting practice.



Le garçon rentrerai dans la  
 maison ~~ma~~ blanche ~~et~~ rouge  
 blanche



E.4 Les productions écrites du participant 4 (P4)

E.4.1 La production écrite 1 (P4)

E.4.2 La production écrite 2 (P4)

E.4.3 La production écrite 3 (P4)

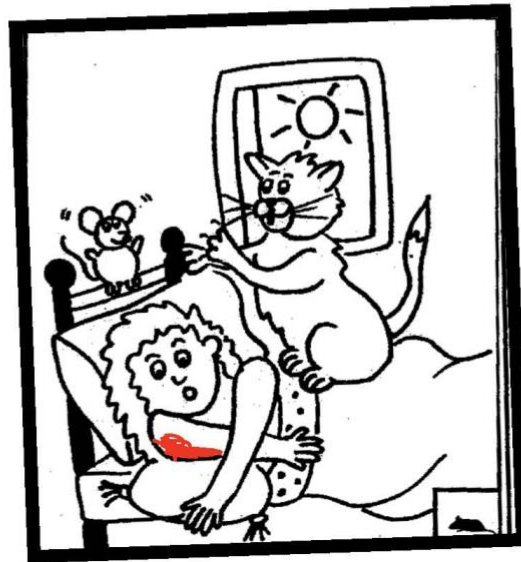
## E.4.1 La production écrite 1 (P4)



Il est il est une fois un chat sur  
une fille et le chat ronfle.

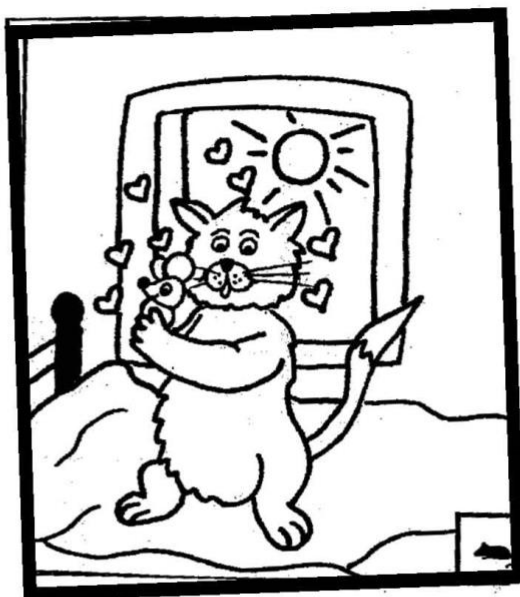


le chat se réveit par surpris le chat  
voit la souris



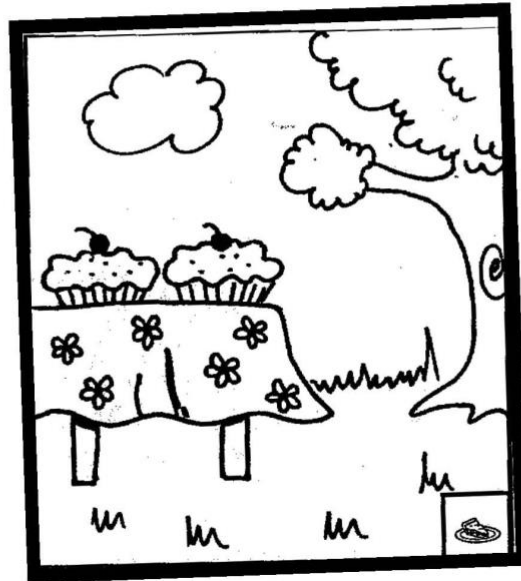
la fille se réveille et le chat va griffer  
sourire

Handwriting practice lines consisting of multiple sets of three horizontal lines (top, middle, bottom) with a dashed midline.



La fille te part i et le chat a sové la  
souvi.

## E.4.2 La production écrite 2 (P4)



Il avait deux  
gâteaux sur la table

Il avait deux  
gâteaux sur la table



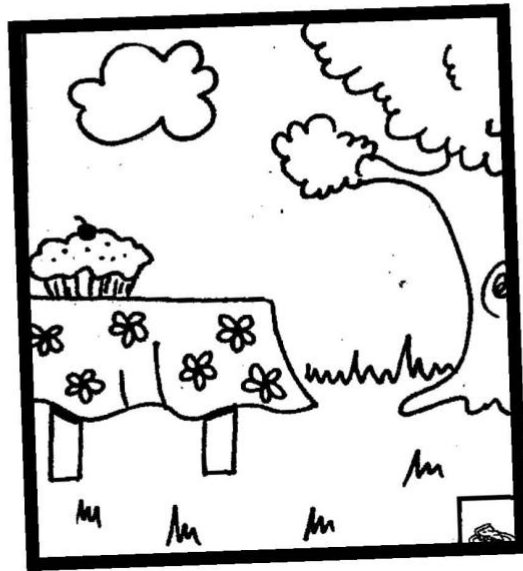
une fille preme un  
gato

une fille preme un  
gato



la fille dans le  
gâteau sur sa face



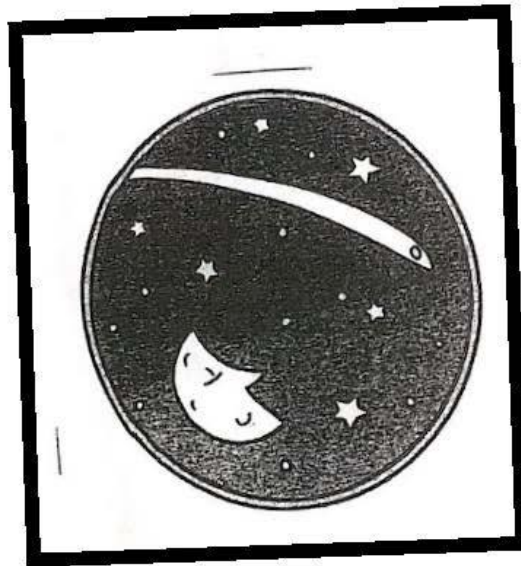


la fille court le  
Plus vite cest peut

## E.4.3 La production écrite 3 (P4)



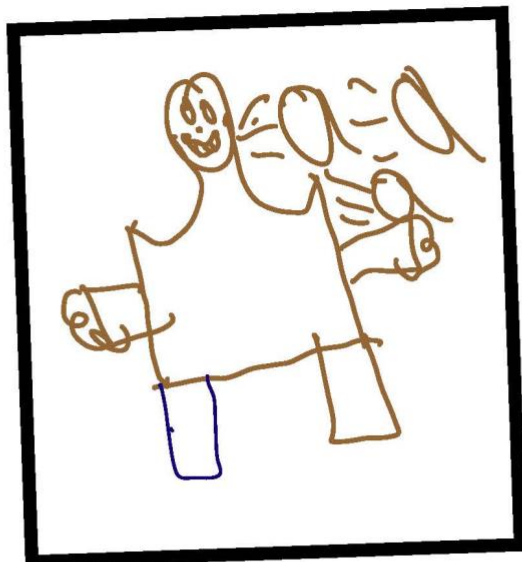
Le petite garison  
 et est tres  
 content car il a  
 vu la lune.



~~Et~~ il voit la  
lune il voit  
que la lune est  
jaune ☺



Elle est contente  
 de le savoir que  
 la lune est jaune  
 et est croise les  
 doigts.



Le garçon ~~il~~ rit. L'eau  
 coule. ~~il~~ rit. L'eau  
 coule. après il  
 sent. cher - lui. ©

## RÉFÉRENCES

- Allaire, S., Thériault, P., Laferrière, T., Hamel, C. et Debeurme, G. (2015). *Écrire ensemble au primaire : interventions des enseignants et stratégies d'écriture des élèves*. Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture. [http://affordance.uqac.ca/publications/ecrire\\_ensemble\\_ACE\\_allaire\\_rapport.pdf](http://affordance.uqac.ca/publications/ecrire_ensemble_ACE_allaire_rapport.pdf)
- Ammar, A., Daigle, D. et Lefrançois, P. (2016). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec : effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement*. Rapport présenté au Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt\\_ammara\\_rapport\\_retroaction-corrective.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_ammara_rapport_retroaction-corrective.pdf)
- Apel, K., Masterson, J. J. et Niessen, N. L. (2004). Spelling assessment frameworks. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et K. Apel (dir.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (1<sup>re</sup> éd., p. 644-660). The Guilford Press.
- Aylwin, U. (1992). Les principes d'une bonne stratégie pédagogique. *Pédagogie collégiale*, 6(1), 23-29. [https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21332/aylwin\\_ulric\\_06\\_1.pdf?sequence=1](https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21332/aylwin_ulric_06_1.pdf?sequence=1)
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Berninger, V. W., Fuller, F. et Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/BF01464073>
- Berninger, V. W., Garcia, N. P. et Abbott, R. D. (2009). Multiple processes that matter in writing instruction and assessment. Dans G. A. Troia (dir.), *Instruction and assessment for struggling writers: Evidence-based practices* (p. 15-50). The Guilford Press.

- Berninger, V. W. et Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *Advances in cognition and educational practice*, 2, 57-81.  
<https://www.jstor.org/stable/23359413>
- Bisaillon, J. (1992). La révision de textes : un processus à enseigner pour l'amélioration des productions écrites. *Canadian modern language review*, 48(2), 276-291.
- Bissonnette, S. (2015). Effet enseignant et enseignement explicite. *Résonances-Mensuel de l'école valaisanne*, 1, 12-13. <https://r-libre.telug.ca/755/1/bissonnette2015b.pdf>
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35. <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/rrea/strategies/strategies.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.7202/044486ar>
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. et Côté, L. (2014). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire*. Rapport présenté au Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt\\_boivinm-c\\_rapport-2014\\_modele-didactique.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_boivinm-c_rapport-2014_modele-didactique.pdf)
- Bourdin, B. (2018). Apprendre à utiliser sa mémoire de travail pour produire du langage. Dans L. Ferrand, B. Lété et C. Thevenot (dir.), *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires* (p. 121-132). Dunod.  
<https://doi.org/10.3917/dunod.ferra.2018.01.0121>

- Bourdin, B., Cogis, D. et Foulin, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages*, 1(177), 57-82. <https://doi.org/10.3917/lang.177.0057>
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Brassard, G. (2011). *Évaluation d'une démarche en orthographe grammaticale basée sur l'identification des classes de mots à l'intérieur des approches intégrée et spécifique au 2<sup>e</sup> cycle du primaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/5170>
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). Neuf activités pour la classe. Dans *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* (p. 52-74). Hatier.
- Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S. et Totereau, C. (2016). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 85-100. <https://doi.org/10.4000/rfp.5079>
- Bronckart, J.-P. et Sznicer, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 89, 5-16. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37341>
- Calkins, L., Smith, A. O. et Rothman, R. (2016). *Écrire des récits inspirés de nos petits moments*. Chenelière éducation.
- Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention : pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 159-182. <https://doi.org/10.7202/013481ar>
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2016). L'apprentissage des stratégies de mise en texte et de révision chez des élèves francophones en milieu minoritaire: une étude de cas contrastés. *Language and Literacy*, 18(2), 44-61. <https://doi.org/10.20360/G2HW2V>
- Chanquoy, L. (2010). *Modèles actuels de production de textes et mémoire de travail*. Université de Nice : Institut de formation des maîtres Stephen Liégeard. <https://slideplayer.fr/slide/1289332/>



- Chanquoy, L., Bonnotte, I. et Negro, I. (2018). Apprendre à écrire : un apprentissage long et complexe. Dans L. Ferrand, B. Lété et C. Thevenot (dir.), *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires* (p. 107-119). Dunod.  
<https://doi.org/10.3917/dunod.ferra.2018.01.0107>
- Chapleau, N. (2013). *Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production de mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel.  
<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/5780>
- Chapleau, N., Beupré-Boivin, K., Saidane, R. et Fejzo, A. (2016). Portrait des connaissances et des capacités de conscience morphologique d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage en orthographe lexicale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 85-99.  
<https://doi.org/10.3917/nras.076.0085>
- Chapleau, N., Godin, M.-P. et Beupré-Boivin, K. . (2020). Des pratiques reconnues efficaces auprès des lecteurs et scripteurs ayant des difficultés. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 5-24). Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/16470>
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I. et Gagnon, B. (2013). *Les orthographe approchées pour un enseignement explicite de l'orthographe au premier cycle du primaire*. Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture.  
[https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt\\_charron.a\\_annexe3\\_orthographe-1er-cycle.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_charron.a_annexe3_orthographe-1er-cycle.pdf)
- Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement: animer une démarche active de découverte. *Québec français*, (99), 32-34.  
<http://id.erudit.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/iderudit/44215ac>

- Chartrand, S.-G. (2012). Comment les activités de grammaire menées en vase clos pourraient-elles développer les compétences scripturales. *Correspondance*, 18(1), 3-4. <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/cinq-pistes-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-lecrit/comment-les-activites-de-grammaire-menees-en-vase-clos-pourraient-elles-developper-les-competences-scripturales/>
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18(2), 7-9. <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/lepreuve-uniforme-de-francais-un-defi-de-taille-un-defi-pour-qui/comment-amener-les-eleves-a-relever-le-defi-de-lepreuve-en-le-trouvant-stimulant/enseigner-la-revision-correction-de-texte-du-primaire-au-colle>
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 223-249. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3136>
- Costerg, A., Ruberto, N. et Daigle, D. (2020). L'orthographe lexicale et son enseignement en contexte de classe ordinaire : perspectives didactiques. Dans N. Chapeau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 199-219). Presses de l'Université du Québec.
- de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- De Weck, G. et Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant*. Elsevier Masson.
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire: un tour d'horizon*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-facteurs-lies-a-la-reussite-aux-epreuves-obligatoires-de-francais-en-sixieme-annee-du-primaire-un-tour-dhorizon.pdf>
- Fabre, C. (1986). Des variantes de brouillons au Cours Préparatoire. *Études de linguistique appliquée*, 62, 59-79. <https://doi.org/10.1016/j.toxlet.2008.11.024>

- Fayol, M. (2011). Processus cognitifs et orthographe. Dans C. Brissaud et D. Cogis (dir.), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* (p. 86-95). Hatier.
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Presses Universitaires de France.  
<https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2013.02>
- Fayol, M. (2020). *L'acquisition de l'écrit*. Que sais-je.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. et Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95(1), 80-98.  
<https://doi.org/10.3406/lfr.1992.5773>
- Flower, L. et Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.  
<https://doi.org/10.2307/356600>
- Fortier, G. et Préfontaine, C. (1994). Pauses, relecture et processus d'écriture. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 203-220. <https://doi.org/10.7202/031707ar>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive models of writing. *German as a foreign language*, 2-3, 7-22. <http://www.gfl-journal.de/2-2009/galbraith.pdf>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Goigoux, R., Jarlégan, A. et Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 1(19), 9-37.  
<https://doi.org/10.3917/rdid.019.0009>
- Graham, S. et Harris, K. (2014). Conducting high quality writing intervention research: Twelve recommendations. *Journal of Writing Research*, 89-123.  
<https://doi.org/10.17239/jowr-2014.06.02.1>
- Graham, S. et Harris, K. R. (2013). Designing an effective writing program. Dans S. Graham, C. A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in writing instruction* (2<sup>e</sup> éd., p. 3-25). Guilford Press.

- Graham, S., Harris, K. R. et Troia, G. A. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (p. 20-41). Guilford Publications.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. et Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of educational psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S. et Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American educational research journal*, 45(3), 796-825. <https://doi.org/10.3102/0002831208319722>
- Hamel, J. et Chartrand, S.-G. (2008). Quelle aide le matériel didactique apporte-t-il à l'enseignement et à l'apprentissage de la révision de textes? *Québec français*, 151, 85-87. <https://id.erudit.org/iderudit/44113ac>
- Hayes, J. et Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. Gregg et E. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. Dans A. Piolat et A. Péliissier (dir.), *La rédaction de textes : approche cognitive* (p. 51-101). Delachaux et Niestlé.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 164(4), 10-25. <https://doi.org/10.3917/lang.164.0010>
- Jaffré, J.-P. (2011). *L'écriture, une invention humaine et dynamique*. Hatier.
- Lavoie, N. (2020). L'importance de ne pas négliger les habiletés graphomotrices pour favoriser le développement des compétences en littératie. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 153-180). Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Levelt, W. J. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge University Press.

- Liliana, S. et Margarida Alves, M. (2018). The impact of a writing program on reading acquisition of at-risk first grade children. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2, 74-90.  
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.772>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MÉES]. (2015). *Au-delà des apparences, un oeil averti pour l'accompagner vers la réussite : l'élève ayant une déficience motrice*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Eleve\\_deficience\\_motrice\\_VF\\_BR.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Eleve_deficience_motrice_VF_BR.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/junes/pfeq/PFEQ\\_francais-langue-enseignement-primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/junes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *Progression des apprentissages au primaire : français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/junes/pfeq/PDA\\_PFEQ\\_francais-langue-enseignement-primaire\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/junes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf)
- Montésinos-Gelet, I. (2013). Réflexion sur l'écriture : une compétence, différents aspects. *Le Pollen*, 10, 72-74.
- Montésinos-Gelet, I. (accepté). Les processus en jeu en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *L'oral, la lecture et l'écriture à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire*. Chenelière.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2017). Comment obtenir des données détaillées quant aux compétences d'élèves de 1re année en lecture et en écriture? *Revue de linguistique et de didactique des langues (Lidil)*, 55. <https://doi.org/10.4000/lidil.4186>

- Montésinos-Gelet, I., Morin, M. et Lavoie, N. (2010, 25-27 mars). *Les pratiques exemplaires de Julie : étude de cas d'une enseignante de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année du primaire*. 11<sup>e</sup> rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève (Suisse).  
[http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Montesinos%20Morin%20Lavoie%202010.pdf](http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Montesinos%20Morin%20Lavoie%202010.pdf)
- Morin, M.-F., David, J. et Nootens, P. (2014). Approcher l'écriture en début de scolarisation : apprentissages des élèves et actions de l'enseignant. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRÉ)*, 52(1-2), 153-176.  
[https://www.researchgate.net/profile/David-Jacques-2/publication/318325530\\_Approcher\\_l'ecriture\\_en\\_debut\\_de\\_scolarisation\\_apprentissages\\_des\\_eleves\\_et\\_actions\\_de\\_l'enseignant/links/5bcd974892851cae21b8dd7d/Approcher-lecriture-en-debut-de-scolarisation-apprentissages-des-eleves-et-actions-de-lenseignant.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David-Jacques-2/publication/318325530_Approcher_l'ecriture_en_debut_de_scolarisation_apprentissages_des_eleves_et_actions_de_l'enseignant/links/5bcd974892851cae21b8dd7d/Approcher-lecriture-en-debut-de-scolarisation-apprentissages-des-eleves-et-actions-de-lenseignant.pdf)
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.  
<https://doi.org/10.7202/018963ar>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Chenelière Éducation.
- Noble, A. (2019). Qu'est-ce qu'écrire et lire à l'école? *Enfances & Psy*, 1(81), 166-175. <https://doi.org/10.3917/ep.081.0166>
- Northey, M., McCutchen, D. et Sanders, E. A. (2016). Contributions of morphological skill to children's essay writing. *Reading and writing*, 29(1), 47-68. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9579-7>
- Parent, J. et Morin, M.-F. (2005). Observer les stratégies de l'apprenti lecteur/scripteur pour mieux l'accompagner. *Québec français*, 138, 58-60.  
<https://id.erudit.org/iderudit/55458ac>
- Pasa, L., Totereau, C., Soulé, Y., Dreyfus, M., Dupuy, C. et Chabanne, J.-C. (2015). L'enseignement de l'écriture en CP : description des pratiques enseignantes dans 131 classes. *Repères*, 52, 97-120. <https://doi.org/10.4000/reperes.950>
- Pérez, M., Giraud, H. et Tricot, A. (2012). Les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de l'orthographe : dictée vs. copie. *A.N.A.E.*, 118, 1-7.  
[http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Perez\\_ANAE\\_2012.pdf](http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Perez_ANAE_2012.pdf)

- Piolat, A. (1988). Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce. *European Journal of Psychology of Education*, 3(4), 449-459.  
<http://www.jstor.org/stable/23422054>
- Reuter, Y. (2001). La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 23, 9-31. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2354>
- Rey, V. et Carlotti, A. (2008). La production écrite des enfants dyslexiques : mots à maux. *Recherches, Troubles du langage et apprentissages*, 49, 167-180.  
<https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2021/01/167-180-Rey.pdf>
- Rosenshine, B. (1986a). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership*, 43(7), 60-69.  
[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198604\\_rosenshine.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198604_rosenshine.pdf)
- Rosenshine, B. (1986b). Vers un enseignement efficace des matières structurées : un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 81-96).  
<http://www.formapex.com/barak-rosenshine/113-vers-un-enseignement-efficace-des-matieres-structurees-un-modele-daction-inspire-par-le-bilan-des-recherches-processus-produit>
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50(3), 351-372.  
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.001>
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Gaëtan Morin.
- Saint-Laurent, L., Vézina, H. et Trépanier, M. (1995). Enseignement coopératif. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne et É. Royer (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque* (p. 31-43). Gaëtan Morin.
- Scardamalia, M. (1983). The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. Dans M. Martlew (dir.), *The psychology of written language: A developmental approach* (p. 67-95). John Wiley & Sons.

- Sénéchal, M., Gingras, M. et L'Heureux, L. (2016). Modeling spelling acquisition: The effect of orthographic regularities on silent-letter representations. *Scientific Studies of Reading*, 20(2), 155-162.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1098650>
- St-Pierre, M.-C., Déry, É., Caron, V. et Arteau, M. (2020). Conscience morphologique : pistes d'action pour favoriser son développement et son utilisation à l'oral et à l'écrit dans les apprentissages scolaires. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 125-151). Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques.
- Tisset, C. et Léon, R. (1992). *Enseigner le français à l'école*. Hachette.
- Turcotte, C., Croisetère, C., Boucher, V. et Cloutier, É. (2010). Quand chercheuses et intervenantes scolaires s'unissent pour répondre aux besoins des jeunes lecteurs en difficulté de milieu défavorisé. *Revue de l'éducation de McGill*, 45(3), 393-408. <https://doi.org/10.7202/1003569ar>
- Turgeon, E. et Tremblay, O. (2020). Des interventions en production de texte. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 249-268). Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Véronis, J. (1988). From sound to spelling in French: Simulation on a computer. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 8(4), 315-334.