

Le soutien en écriture dans une perspective développementale

Pauline Sirois, Alice Vanlint et Andrée Boisclair

Numéro 160, hiver 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/61637ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sirois, P., Vanlint, A. & Boisclair, A. (2011). Le soutien en écriture dans une perspective développementale. *Québec français*, (160), 79-81.



Le soutien en écriture dans une perspective développementale¹

PAR PAULINE SIROIS, ALICE VANLINT et ANDRÉE BOISCLAIR*

L'enfant qui entre à l'école est habituellement confiant quant à sa capacité d'apprendre à lire et à écrire. L'apprentissage formel de l'écrit exige cependant qu'il ait fait des avancées considérables au cours de sa petite enfance dans différentes sphères de développement liées à la construction de sens : structures langagières, capacité d'inférences, connaissances sur le monde, compréhension et structuration du récit, etc. De plus, il exige que la « quête » de sens et la spontanéité à prendre des risques sur les plans conceptuel et langagier, qui ont permis les avancées du développement, soient mises à contribution (Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert, 2010).

Or, voilà où la difficulté réside. Comment offrir à l'élève un soutien ajusté à son niveau de développement et permettant la prise de risques inhérente aux apprentissages langagiers, soutien mettant à profit, en compréhension et en production écrite, les capacités discursives et narratives déjà développées à l'oral ? Si cette préoccupation est présente pour le développement de la lecture, elle se pose avec acuité pour le développement de l'écriture. En plus d'impliquer une part de risque et de créativité, l'écriture exige une distanciation, une capacité à se mettre à la place du lecteur. Il apparaît essentiel, devant tant d'exigences, de développer des cadres pédagogiques qui soutiennent l'enfant dans cette articulation entre savoirs construits, créativité et distanciation. Cette nécessité guide nos travaux de recherche.

L'écriture dans le cadre scolaire

Devant la complexité que présentent les premiers apprentissages en écriture, il y a danger que le soutien soit réduit à une prescription de règles et de stratégies métacognitives, ou encore de cadres d'écriture prédéterminés. Le récit, notamment, genre littéraire auquel la plupart des enfants ont été exposés sous ses différentes formes depuis leur plus jeune âge, est souvent présenté, dans le cadre scolaire, comme une forme figée du discours narratif. Le respect d'un plan linéaire suivant la structure « début, milieu, fin » est imposé au premier cycle du primaire, cette structure étant ensuite « complexifiée » aux 2^e et 3^e cycles par l'exigence, dans une organisation encore ici linéaire et immuable, des composantes du récit : situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale. Cet encadrement amenant une standardisation dans la forme du récit (Sorin, 2005) s'étend aussi aux autres types de textes, informatifs, argumentatifs ou autres.

Ce cadre d'écriture prescriptif, bien qu'issu de réelles préoccupations pédagogiques nourries par le terrain et la recherche, doit être revu, notamment à la lumière des travaux en didactique de l'écriture littéraire qui proposent un changement de posture face aux textes produits par les élèves. L'enseignant est ainsi invité à accueillir les productions des élèves, à considérer celles-ci comme des textes d'auteurs (Fabre-Cols, 2000 ; François, 2000 ; Sorin, 2005 ; Tauveron, 2002/2003) et,

sans négliger les aspects normés du texte, à apprendre à lire ces productions, « en devenant curieux des problèmes qui s'y inscrivent, des systèmes en construction qui s'y posent » (Fabre-Coll, 2000, p. 15). À travers cette attitude d'accueil et d'analyse, il pourrait y avoir place pour une pédagogie davantage centrée sur les besoins individuels des élèves.

Accueillir pour soutenir

Nos travaux, qui s'inscrivent dans un contexte de collaboration et de partage de connaissances entre les milieux de pratique et le milieu de la recherche, mettent au premier plan cette attitude d'accueil et d'analyse, dans le souci de construire des univers littéraires où les essais et les prises de risques sont considérés essentiels. C'est dans ce cadre qu'une approche pédagogique mettant la lecture et l'écriture de récits au cœur de l'intervention et reposant sur des modèles développementaux de l'acquisition de l'écrit a été développée (Sirois et Boisclair, 2007 ; Sirois *et al.*, 2010).

Dans la visée de cette approche pédagogique, l'adulte, avec un souci constant de cohérence textuelle, réfléchit avec l'enfant autour et à partir du texte construit ou en construction, en accueillant et en appréciant ses idées, son originalité, sa capacité de créer. Il n'hésite pas à prendre le crayon, partageant l'écriture et guidant l'enfant dans sa production. Le soutien, plutôt qu'être dirigé par des exigences prédéterminées (structure de texte imposée, longueur du texte restreinte, structures de phrases modèles

(sujet-verbe-complément), etc.), s'appuie sur ce que propose spontanément l'enfant, sur ses idées et ses formulations, qui sont développées et complexifiées. Les essais et les hypothèses orthographiques de l'enfant sont encouragés et soutenus (Sirois et Boisclair, 2007). Cette levée des « barrières orthographiques » pendant l'écriture du texte permet un travail intensif sur les règles et les patrons orthographiques et, parallèlement, contribue à propulser l'élève en écriture, celui-ci étant invité à prendre des risques, à raconter et à expliquer sans freiner ses élans littéraires. L'adulte, qui amène ainsi l'enfant à mettre à profit à la fois ses connaissances sur le code et ses capacités discursives et narratives, est constamment dans une démarche d'analyse, d'évaluation du niveau de développement actuel et potentiel de l'enfant, afin de lui offrir un soutien se situant dans sa zone de proche développement (Vygotski, 1985).

L'intervention au réel niveau de développement en écriture

C'est à travers cette recherche constante du réel niveau de développement de l'enfant que l'intervention est orientée dans le cadre de nos travaux de recherche. Le soutien n'est pas décidé à l'avance en fonction de l'âge ou du niveau académique de l'enfant, mais en fonction de ce que celui-

ci peut réellement produire. Les exigences du programme scolaire, loin d'être mises de côté, sont constamment en toile de fond de l'intervention. Elles sont cependant considérées comme des seuils « minimaux » à prendre en compte, mais pouvant être largement dépassés. Ainsi, les résultats obtenus à la suite d'une expérimentation de l'approche auprès de 18 enfants (Sirois *et al.*, 2010) ont montré que la presque totalité de ces élèves pouvaient produire dès la fin 1^{re} année, et même plus tôt pour certains d'entre eux, un récit comportant au moins un épisode complet avec problématisation autour d'un personnage principal et que plusieurs sont parvenus à construire des récits encore plus complexes avec intégration épisodique. Ces récits ont été produits sans soutien et sans proposition ou imposition d'un plan ou d'un cadre. Les enfants ont réalisé parallèlement d'importantes avancées dans la conceptualisation du système d'écriture et dans la formulation d'hypothèses orthographiques.

Avec les élèves plus âgés, certains cheminant aisément, d'autres, plus difficilement, la difficulté de déterminer le niveau de chacun au regard des différentes composantes d'une production écrite et d'offrir un soutien ajusté aux divers besoins individuels est des plus présentes. Il apparaît ici tout à fait pertinent d'amorcer l'intervention en s'appuyant

sur un premier portrait tracé à partir d'une production de l'enfant. Les expérimentations réalisées jusqu'ici ont permis d'entrevoir la profondeur des analyses que permet la production d'un récit sans cadre imposé, dans un contexte encourageant la prise de risques au plan de l'élaboration du texte comme de l'orthographe. L'examen de deux productions, une réalisée par un enfant de 2^e année cheminant au même rythme que ses pairs, l'autre par un enfant de 3^e année considéré en difficulté, illustre bien la richesse des informations obtenues dans un tel contexte de production quant au niveau de développement de chacun.

La première production met en lumière les représentations orthographiques en émergence chez l'enfant. Ce début d'histoire produit dans le plaisir et dans un élan spontané, révèle de plus une grande aisance dans l'élaboration du récit et des formulations syntaxiques. L'utilisation des temps de verbes, le passé simple pour mettre les actions des deux protagonistes au premier plan et faire avancer le récit, l'imparfait pour en situer l'arrière-plan et le présent et le subjonctif dans la discussion échangée entre les personnages, est tout à fait appropriée. Ainsi, bien que l'étude de ces temps de verbes ne soit pas au programme en 2^e année, bien que le programme précise qu'à la fin du 1^{er} cycle le récit doit comporter un début, un milieu et une fin, l'enfant produit déjà au-delà de ce niveau. La seconde production, comme la précédente, permet d'entrevoir les forces de l'élève aux plans de la structuration du récit, du vocabulaire, des formulations syntaxiques et de la gestion des temps de verbes, tout en faisant ressortir le travail devant être réalisé au plan orthographique et, dans un souci moindre, au plan de la ponctuation. Cet enfant de 3^e année, considéré en difficulté, peut, et cette constatation n'est pas banale, produire un récit bien structuré et écrit dans un style littéraire riche. Ainsi, l'analyse de ces deux productions, réalisées dans un contexte où la prise de risques, la spontanéité et la créativité dans l'écriture sont accueillies, met en lumière le travail pouvant être réalisé auprès des deux élèves, par la « lecture » du niveau de développement de chacun au regard de chacune des composantes d'une production écrite.

L'approche pédagogique expérimentée permet que cette première lecture, par laquelle on peut « s'approcher » du réel niveau

Production d'un élève de 2^e année cheminant au même rythme que ses pairs

L'orage

Il etais une fois, une petite fille et sont chien. Il se promenait chaque jour dans les bois. Un jour il tonbaires dans un grand trouep. Un momant donné le tonair frappa au porte de la Ville. La petite fille (Amanda) dit à sont chien (Rex) je crois quon devrai atendre quon vienne nou chercher. Ok dit Rex. Et soudain, il commanca à plevoir. L'eau comanca à remplir le trouep et l'eau se melangait avec la terre. Et soudain Amanda vit un bout de boit et Amanda et Rex tirères sur le bout de boit. Et il vire une échelle accrocher aprrè le bout de boit. Il grim-pères aprrè l'échelle. C'était leurs dernière chance de remonter.

Mes hanhot, il y avait une sorte de tigre bleu, ...

Production d'un élève de 3^e année considéré en difficulté en écriture

Il aitari une foi. Une petite fille qui sapelait Arianne. Elle se promenait toujours dans les boi un jour. Elle à la dans un boi en or elle étai si émaivaillai que elle a tombé partaire des animeaux l'aporta à son roi. Il la regarda de plus prés elle se raivailla. en sur so mé elle saivanouli encaur mai satte foit. là elle ne se raivailla jamais un bon jours un. prince lui dona un baisai. Elle se raivailla et il se maria et viquou eureu pour toujou

de développement de l'enfant, soit poursuivie et constamment ajustée à travers l'intervention. Elle permet d'appuyer celle-ci sur les habiletés discursives et narratives des élèves, sur les avancées déjà réalisées par chacun d'eux en écriture, et d'offrir ainsi un soutien différencié à l'enfant cheminant plus difficilement comme à celui qui chemine aisément. Les travaux en cours, menés auprès d'enfants de la 1^{re} à la 3^e année du primaire, permettront d'illustrer les effets de cette intervention de nature développementale.

Conclusion

Le travail intensif individualisé et différencié en fonction du développement de chaque élève qu'implique le déploiement d'une approche pédagogique développementale demande une réorganisation de la gestion habituelle des activités d'écriture. À l'accueil des productions spontanées et à l'analyse constante du développement de l'élève, qui impliquent un investissement professionnel

important chez l'enseignant, s'ajoute la nécessité d'attribuer à l'écriture un espace pédagogique important. Le milieu scolaire est cependant prêt pour un tel défi en raison des difficultés importantes souvent relevées au regard de l'apprentissage de l'écrit. □

* *Pauline Sirois est professeure agrégée, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Sciences de l'éducation, Université Laval ; Alice Vanlint est étudiante à la maîtrise en psychopédagogie (adaptation scolaire), Sciences de l'éducation, Université Laval ; Andrée Boisclair est professeure associée, Sciences de l'éducation, Université Laval*

Note

- 1 En publiant dans *Québec français* la chronique *Échos de la recherche en didactique du français*, des didacticiens, membres de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), souhaitent communiquer les résultats de leurs recherches ayant des retombées concrètes sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans toutes ses dimensions et à tous les ordres d'enseignement.

Références bibliographiques

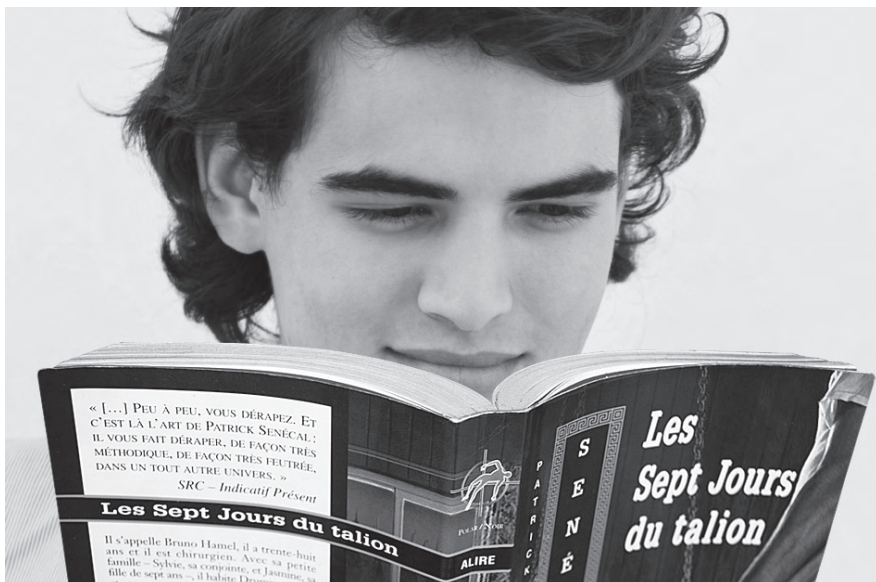
- FABRE-COLS, C., « Avant-propos », dans C. Fabre-Cols [dir.], *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, Éditions De Boeck / Duculot, 2000, p. 7-15.
- FRANÇOIS, F., « Comment lisons-nous, interprétons-nous des récits d'auteurs-élèves ? », dans C. Fabre-Cols [dir.], *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, op. cit., p. 257-269.
- SIROIS, P. et A. BOISCLAIR, « Les débuts de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant sourd : présentation d'un modèle d'intervention », *Revue Parole*, n°s 41-42 (2007), p. 25-78.
- SIROIS, P., A. BOISCLAIR, M. DARVEAU et É. HÉBERT, « Écriture et entrée dans l'écrit », dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois [éd.], *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 279-316.
- SORIN, N., « Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 1 (2005), p. 65-78.
- TAUVERON, C., « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique », *Repères*, n°s 26-27 (2002-2003), p. 203-215.
- VYGOTSKI, L. S., *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 1985 [1^{re} édition : 1934].



5 GENRES LITTÉRAIRES

conçus pour les adultes et adorés par les jeunes !

Policier • Espionnage • Fantastique • Fantasy • Science-fiction



Quand la littérature se donne du genre

25 FICHES PÉDAGOGIQUES GRATUITES

Enseignant(e) : des outils existent pour vous aider à analyser les textes

- > Présentation de l'auteur
- > Court et long résumés
- > Structure de l'intrigue
- > Personnages
- > Avenues d'exploitation à l'écrit et à l'oral



Besoin de conseils ?

Louise Alain (418) 835-4441
 louise.alain@alire.com
 www.alire.com