

Catégorisation des interventions pédagogiques : l'évaluation située dans la réécriture accompagnée

Laura Parent et Hélène Makdissi
Université Laval, Canada

Pour citer cet article :

Parent, L. et Makdissi, H. (2026). Catégorisation des interventions pédagogiques : l'évaluation située dans la réécriture accompagnée. *Didactique*, 7(2), 159-197.

<https://doi.org/10.37571/2026.0207>

Résumé : Dès lors qu'on s'intéresse aux réflexions des élèves en écriture, il est essentiel de créer des espaces dialogiques où les interventions d'une personne enseignante viendront soutenir les élèves à même leurs préoccupations discursives situées dans l'élaboration d'un genre spécifique. Le but de cet article est de décrire les interventions différenciées d'une enseignante au 3^e cycle du primaire en cours de construction d'une fiche critériée (Prince, 2011) élaborée par les élèves eux-mêmes à propos du genre qu'est la lettre d'opinion. Deux objectifs ont été circonscrits : 1) identifier les interventions situées en cours de construction de cette fiche critériée et 2) catégoriser ces interventions. Les séquences d'enseignement liées à la coconstruction de la fiche critériée ont été filmées, puis mises en verbatim aux fins d'analyse. Cet article portera sur une des deux grandes catégories d'intervention identifiées : intervenir de manière différenciée à partir des élèves. Cette grande catégorie regroupe cinq sous-catégories d'interventions nécessairement déployées lorsque l'adulte permet à l'enfant de construire ses connaissances : 1) rebondir sur les initiatives prises par les élèves, 2) accueillir et promouvoir la dissidence, 3) rassurer ou valider, 4) chercher à comprendre la pensée des élèves et 5) donner une explication fermée.

Mots-clés : réécriture accompagnée, évaluation, fiche critériée.

Introduction

Dans une grande majorité de classes du primaire, lorsque l'écriture fait l'objet de périodes d'enseignement, les pratiques enseignantes sont souvent décontextualisées et reproduisent ce que les personnes enseignantes elles-mêmes ont vécu en tant qu'apprenantes (Lamb et al., 2017). D'une part, les élèves se font imposer des sujets, à propos desquels ils doivent écrire, et des plans prédéterminés, ne laissant ainsi aucune place à leur créativité littéraire (Sirois et al., 2024). D'autre part, les élèves passent une majorité du temps consacré à l'écriture à l'apprentissage des règles grammaticales sous forme de leçons dans des cahiers d'exercices où l'application répétitive est mécanique et nécessite très peu de réflexions (Chartrand et Dufour, 2014). Bien que certaines pratiques sur cet élément microstructural puissent être propices à la réflexion sur la langue écrite et de son système orthographique comme la grammaire inductive (Chartrand, 1995) ou les dictées métacognitives interactives (Fisher et Nadeau, 2022), il n'en demeure pas moins que l'enseignement demeure souvent centré sur des éléments de la microstructure des textes, tels que l'orthographe, l'utilisation de synonymes ou l'emploi de différents pronoms, et ne met que très peu en valeur la cohérence du texte dans son ensemble (Plane, 2022 ; Vandendorpe, 1996). Les élèves reçoivent donc très peu d'enseignement portant sur des éléments constitutifs des genres littéraires (De Ketele, 2013 ; Sirois et al., 2024).

Pourtant, il existe depuis longtemps un fort consensus en didactique du français portant sur l'importance et la nécessité d'**enseigner par genre littéraire** et de favoriser l'appropriation des caractéristiques spécifiques des genres discursifs travaillés, et ce, au sein même de l'acte d'écrire des élèves pour le développement de leurs compétences scripturales (Adam, 2015 ; Allal, 2015 ; Chartrand et al., 2015 ; Dolz et Abouzaïd, 2015 ; Schneuwly et Dolz, 1997). Quand l'enseignement par genre est mis de l'avant au primaire, des structures prédéterminées sont proposées aux élèves, ce qui, selon Sirois et al. (2024), porte préjudice au développement du genre et à la créativité. Le corps enseignant, conscient de l'importance de l'activité d'écrire, a mis en place des ateliers d'écriture, tels que définis par Calkins (2017) et ayant suscité un intérêt dans les dernières années au Québec (Lamb et al., 2017). Si ces ateliers favorisent une écriture quotidienne nécessaire pour apprendre la langue écrite, ils demeurent toutefois extrêmement figés et prédéterminent la structure des textes et de l'enseignement sous forme de séquences, ce qui reflète peu la complexité de l'écriture et l'aspect pragmatique communicationnel.

En outre, les périodes d'écriture sont limitées, la plupart du temps, à des contextes d'évaluation normative (Duvion-Parmentier et al., 2021 ; Prince, 2011 ; Tremblay et al., 2020), ces écritures comprises comme des évaluations sommatives en vue de la production du bulletin d'étape. Cette seule notation des productions écrites des élèves, en plus de
Parent et Makdissi, 2026

renvoyer généralement une image négative des personnes apprenantes, d'elles-mêmes et de leur travail (Prince, 2011), ne leur permet pas d'apprendre ni d'améliorer leur texte. Effectivement, cette évaluation normative est réalisée sans que les élèves n'aient reçu d'enseignement, de rétroactions ou de soutien aux apprentissages en cours d'acte d'écrire au regard de la macrostructure de leur texte portant nécessairement un genre spécifique (De Ketele, 2013). Cette vision dichotomique de l'évaluation et de l'enseignement peut, non seulement générer une difficulté chez les élèves, mais encore empêche les personnes enseignantes de prendre en considération les « erreurs » commises par les personnes apprenantes comme autant de tremplins d'apprentissage. L'évaluation perd sa pertinence au regard des apprentissages et elle devient « ennuyeuse, inefficace et close » (Reuter, 1989, p.69). Il convient plutôt de concevoir l'évaluation et l'enseignement de façon dynamique afin que les élèves soient en action, en recherche et apprennent dans un processus collaboratif, avec leur personne enseignante et leurs pairs (Burchell et al., 2024 ; Calfee et Miller, 2013). Selon Prince (2011), pour y parvenir, **le processus d'évaluation doit être placé entre les mains des élèves en cours même de l'acte d'écrire** et il doit propulser la réflexion sur la langue écrite au sein de toutes les compétences littéraires¹.

Si l'acte d'écrire est une démarche complexe (Plane, 2022), il importe de réfléchir des contextes pédagogiques fonctionnels, authentiques et créatifs (Goodman, 2014; Sirois et al., 2024) ancrant l'évaluation et l'enseignement dans une posture dynamique soutenant le développement des compétences scripturales des élèves (Prince, 2011). Dans cette optique, les cercles d'auteurs, initiés par Tremblay et al. (2020) promeuvent l'écriture libre et créatrice des élèves et la discussion authentique autour des textes produits, créant une réelle communauté d'écrivains et d'écrivaines discutant leur création nécessairement ancrée dans un genre. Les élèves toutefois y discutent librement souvent sur des éléments de microstructure étant donné que c'est généralement ce qu'ils ont reçu comme rétroaction depuis le début de leur scolarisation. Dans la prolongation d'une telle perspective de dialogue autour de textes authentiques produits par les élèves et en misant sur l'importance de guider la construction des éléments constitutifs d'un genre donné pour offrir un regard macrostructural sur le texte, il apparaît pertinent de mettre en relief le dispositif de réécriture accompagnée, un dispositif pédagogique ancré dans une posture développementale valorisant les interactions au sein même de l'acte d'écrire (Prince, 2011).

¹ L'orthographe du néologisme *littératique* a été choisie sous cette forme pour prolonger le lien sémantique avec *littératie* orthographiée sous cette forme pour montrer la racine commune avec *littérature*, l'exploitation de cette dernière en classe de français étant au cœur de l'enseignement.

Le but de cet article est précisément de décrire les interventions différenciées d'une enseignante en cours de construction d'une fiche critériée (Prince, 2011) élaborée par les élèves eux-mêmes à propos du genre qu'est la lettre d'opinion. Cette fiche critériée du genre, qui ouvre la démarche de la réécriture accompagnée, sert ainsi de regard d'évaluation sur la macrostructure des productions écrites des élèves et leur permet de critiquer leurs textes à l'oral dans l'optique de les bonifier. Elle demeure également ouverte à des précisions et à des modifications au fur et à mesure que les représentations des élèves au regard du genre se complexifient en cours d'action d'écriture.

Cadre conceptuel

Le dispositif pédagogique de la réécriture accompagnée est celui ayant été déployé dans le cadre de cette étude. Il a pris forme au sein d'un contexte où des questions socialement vives² étaient discutées avec les élèves en lien avec leurs intérêts personnels. Les apprentissages des élèves portant sur la lettre d'opinion, le genre textuel travaillé, ont mis en interaction les différentes compétences en littératie : l'écriture, la lecture et la communication orale.

Réécriture accompagnée

La réécriture accompagnée est un dispositif pédagogique conçu par Prince (2011)³ et ancré dans une perspective socioconstructiviste où les interactions entre personne enseignante-élèves et entre élèves-élèves sont au cœur de l'élaboration et de la complexification de connaissances. Ce dialogue engendre, entre personnes apprenantes et médiatrice, une communication orale réflexive axée sur le genre textuel et favorise la prise de conscience de ses éléments constitutifs dans et par l'action réfléchie de l'élève. Comme le montre la Figure 1, la réécriture accompagnée se décline en quatre étapes : 1) la mise en contexte qui

2 Simonneaux et Pouliot (2017) définissent les questions socialement vives comme étant des sujets actuels complexes et ouverts qui présentent une controverse ancrée et située dans une communauté. Selon elles, les questions socialement vives sont un tremplin particulièrement riche pour la construction des connaissances scientifiques, et ce, tant chez la personne apprenante en contexte scolaire que chez les scientifiques.

3 La thèse doctorale de Prince (2011) a impliqué des sujets universitaires. Toutefois, la démarche de réécriture accompagnée qu'elle a conceptualisée dans sa thèse a pris naissance dans sa pratique enseignante avec des lycéens en France. En outre, à l'issue de sa thèse, Prince a aussi contribué à des formations (universitaires et dans des établissements scolaires) à instaurer des pratiques de réécriture accompagnée en classe de 3^e cycle primaire.

enclenche un processus de construction de la fiche critériée⁴ offrant un regard évaluatif sur le genre, 2) la production initiale, 3) le processus d'évaluation⁵ et 4) la production finale, réelle réécriture du texte visant la majoration de la structuration du genre.

Figure 1.

La réécriture accompagnée



4 Dans les termes utilisés par Prince (2011), cette étape est identifiée comme étant la mise en situation où les personnes apprenantes doivent mettre en relief des composantes récurrentes retrouvées dans le corpus de textes, récurrences qui s'avèrent à être les composantes constitutives du genre étudié.

5 La réécriture n'est pas une procédure de révision dans l'optique de la réécriture complète de la production initiale.

Étape 1 : mise en contexte, construction de la fiche critériée

Cette première étape de la réécriture accompagnée est le moment où les élèves sont mis en action et en réflexion pour analyser un genre littéraire sur la base d'un corpus de textes du genre ciblé afin qu'ils en dégagent les composantes constitutives. Dès lors que l'on s'intéresse à l'acte authentique d'écriture, la personne enseignante et les élèves scripteurs doivent nécessairement considérer le genre, car il ancre la communication authentique et vient baliser ses éléments de structuration macrostructurale, ses composantes constitutives. C'est pourquoi les élèves doivent construire des assises théoriques liées au genre (Adam, 2015 ; Allal, 2015 ; Dolz-Mestre et Abouzaid, 2015 ; Reuter, 1989, 2025 ; Schneuwly, 2002).

Ces composantes construites par les élèves prennent la forme d'une fiche critériée amenée à être bonifiée au fur et à mesure des écritures de ce genre et des apprentissages en cours d'année. La Figure 2 présente un exemple de fiche critériée d'une élève qui a été constituée sur l'ensemble de la démarche de réécriture. Cette fiche a pris naissance par une analyse individuelle du corpus de texte, d'abord discutée en petites équipes de travail, puis partagée et précisée avec l'ensemble de la classe. Certains éléments ont été ajoutés par l'élève en cours d'écriture du genre et au fur et à mesure des différents partages de textes lus par ses partenaires de classe et des commentaires qui leur étaient adressés.

Figure 2.

Exemple de fiche critériée⁶

Cette démarche engagée de réflexion, portant sur les critères du genre (Adam, 2015), notamment sur les éléments constitutifs de la macrostructure, est guidée par les interventions différenciées et situées de la personne enseignante qui soutient les élèves dans la coconstruction d'une fiche critériée. Effectivement, c'est en consignant, au tableau par

⁶ Les fiches critériées ont été construites en petits groupe, chaque élève prenait ses notes. Par la suite, il y a eu des échanges en grand groupe classe, permettant la création d'une **fiche critériée de classe**. Bien que les élèves étaient invités à utiliser la fiche critériée de classe affichée, ils recouraient à ce qu'ils jugeaient pertinent et aidant pour leurs productions écrites. Les élèves nommaient les éléments constitutifs du genre avec leur propre vocabulaire, par analyse inductive, car le genre « lettre d'opinion » n'avait jamais fait auparavant, dans leur parcours au primaire, l'objet d'un enseignement explicite.

Ici, dans cette fiche critériée, le terme « détruire » a été mis en relief par l'élève et son petit groupe de discussion après avoir remarqué que la fin de toutes les lettres d'opinion dans le corpus offert se concluaient par, ce qu'on nommerait à l'instar de Prince (2011) et plus formellement dans les éléments constitutifs de ce genre, une formulation lapidaire spécifique aux lettres d'opinion. Celle-ci apparaît spécifiquement en fin de lettre, d'où la disposition spatiale du mot « détruire » sur la fiche critériée de l'élève.

exemple, les manifestations de l'appropriation du genre travaillé par l'explicitation des composantes constitutives identifiées par les élèves que la fiche critériée prend progressivement forme. C'est cette fiche critériée qui cadre le regard évaluatif de la production de l'élève et ce sont donc les élèves qui coconstruisent le regard évaluatif du genre (De Ketele, 2013), regard amené à évoluer selon les représentations et les apprentissages des élèves en lien avec la structuration du genre.

Cela suppose, de la part de la personne enseignante, une analyse conceptuelle de l'objet d'apprentissage et des capacités des élèves, et ce, préalablement à la construction de la fiche critériée par les élèves. Dans le cadre de cette étude, il s'agit de la lettre d'opinion, mais tout autre genre aurait pu être travaillé selon le dispositif pédagogique de Prince. D'ailleurs, dans une perspective socioconstructiviste, Wells (2009) souligne que les apprentissages mettent toujours en interaction l'objet de connaissance, le sujet réfléchissant et les contextes, invitant ainsi le corps enseignant à concevoir des contextes d'apprentissage par l'éclairage de cette analyse conceptuelle⁷. Cette analyse préalable permet à la personne enseignante de mieux guider les élèves et les discussions et ainsi de provoquer des réflexions chez les élèves par l'intermédiaire de questionnements.

Étape 2 : production initiale

La deuxième étape de la réécriture accompagnée est la production initiale, moment où les élèves écrivent un texte du genre travaillé, dans la présente étude, une lettre d'opinion. Ce sont les élèves eux-mêmes qui déterminent le sujet sur lequel porte leur production écrite et qui identifient, en cours d'acte d'écrire, la documentation à lire au service de leur argumentaire. Cela amène donc les élèves à lire dans un contexte signifiant pour soutenir leurs écrits. Pour réaliser cette production, les élèves ont accès à leur fiche critériée qui offre réellement un regard d'évaluation quant aux éléments constitutifs de la production écrite en cours. Cette fiche critériée permettant ce regard évaluatif est donc conçue de manière dynamique avec l'intervention pédagogique et les apprentissages des élèves, et ne peut donc être réduite, selon Prince (2011), à une grille d'évaluation comprise comme un outil de simple notation ou de cotation d'un produit écrit fini. En cours d'écriture, les élèves rencontrent parfois des difficultés à propos d'un élément constitutif du genre. Ces lieux de difficultés rendent nécessaire des précisions au regard de la fiche critériée. À ce moment, la personne enseignante se permet d'arrêter le moment d'écriture de la production initiale afin de permettre aux élèves d'analyser de nouveau les textes issus du corpus proposé.

⁷ En ce sens, l'analyse conceptuelle du genre « lettre d'opinion » sera présentée ultérieurement.

Cette analyse sur le point de difficulté rencontrée permet de préciser, encore, la fiche critériée de la classe. Il y a donc un mouvement itératif constant entre les étapes 1, 2 et 3 de la réécriture accompagnée et ce mouvement représente les apprentissages effectués qui sont consignés sur la fiche critériée rendant compte de la démarche itérative et évolutive.

Étape 3 : évaluation

Avec de jeunes élèves du primaire, le processus évaluatif ne survient pas nécessairement de façon linéaire à la fin de la production initiale, comme dans le contexte doctoral de Prince qui intervient auprès de personnes apprenantes adultes. Il peut aussi survenir en cours de production initiale afin de soutenir les apprentissages effectués, comme mentionné précédemment. L'évaluation n'est ainsi pas perçue comme un contrôle où une note est attribuée à l'aide d'une grille préalablement établie par la personne enseignante (Prince, 2011). Il s'agit plutôt d'une évaluation dynamique, au service de l'apprentissage, où la personne enseignante peut adapter ses interventions pour répondre aux besoins de ses élèves en cours d'action d'écrire (Calfee et Miller, 2013 ; De Ketele, 2013 ; Romeo, 2008) et ainsi soutenir leur progression. C'est la fiche critériée coconstruite qui devient le regard évaluatif pendant l'action d'écrire. Ainsi, si pendant l'évaluation, des éléments macrostructuraux semblent incompris ou imprécis pour les élèves, la personne enseignante pousse les élèves à venir préciser les éléments constitutifs du genre, les parties constitutives du genre compris comme un tout. En ce sens, la fiche critériée offre un regard évaluatif dynamique représentant les apprentissages faits et les apprentissages à faire.

L'écriture d'un texte est d'emblée complexe et représente un système ouvert pouvant être majoré et précisé, par une analyse, un regard évaluatif sur la production. L'apprentissage de l'écrit et d'un genre passe par l'action et la réflexion dans des objets de savoir d'emblée complexes qui font sens du point de vue de celui qui écrit et non pas sous l'angle d'une logique dictée par un programme ou par une méthode d'enseignement. Échangeant sur la complexité, Cyrulnik et Morin (2021) ont mis en relief l'impossibilité de considérer les parties (ici les éléments constitutifs) sans les situer dans le tout (ici le genre) et inversement d'envisager le tout sans en analyser les parties.

La pensée occidentale a fini par croire que la partie peut être séparée du tout, alors que la partie est un élément du tout. Nos spécialistes ont fait des performances tellement bonnes que leur discours social admet que le morceau peut être séparé du tout [...]. Après l'avoir manipulé expérimentalement, on oublie ou l'on refuse de la réintégrer dans le tout (Cyrulnik et Morin, 2021 : Cyrulnik p.11).

Pour l'écrit, c'est dire qu'on ne peut apprendre les éléments constitutifs (parties) d'un genre sans considérer le genre (tout) et pour constituer le genre (tout), il faut en permettre l'analyse des éléments constitutifs (parties), cela exigeant un mouvement itératif où l'un et

l'autre se précisent en cours d'action et de réflexion. Morin, quant à lui, prolonge également cette idée lors des échanges que ces deux auteurs entretenaient sur la nature humaine :

On croyait connaître un ensemble en définissant les éléments séparément [...] La pensée complexe essaie en effet de voir ce qui lie les choses les unes aux autres, et non seulement la présence des parties dans le tout, mais aussi la présence du tout dans les parties [...] Relier, c'est sans doute le grand problème qui va se poser en éducation. (Cyrulnik et Morin, 2021 : Morin pp.14-15).

D'ailleurs, ce regard évaluatif tenant en considération d'emblée la complexité du tout et de ses parties liées est également déployé et utilisé pendant l'action de lire, car les élèves, étant en contact avec le genre travaillé (le tout), réfléchissent aux éléments constitutifs de celui-ci (les parties). La personne apprenante est également engagée dans une démarche réflexive de son propre acte d'écrire à partir des interactions avec ses pairs et sa personne enseignante. Effectivement, après chaque période d'écriture, un temps de partage des textes est prévu et les commentaires de la personne enseignante se centrent principalement sur les éléments constitutifs du genre travaillé et prennent donc assises sur la fiche critériée coconstruite par les élèves. Les élèves sont également invités à partager leurs commentaires en prenant appui sur leur fiche critériée.⁸ Durant ce partage, les élèves auteurs sont invités à prendre des notes quant aux rétroactions partagées par leurs pairs et leur personne enseignante dans le but de bonifier leur texte. Ce partage présente des ressemblances pédagogiques avec les cercles d'auteurs (Tremblay et al., 2020), avec une spécificité particulière dans la présente étude où les commentaires entre apprentis auteurs mettent l'accent précisément sur des éléments macrostructuraux du genre identifiés dans la fiche critériée élaborée de manière réflexive par les élèves.

Au terme de sa production initiale, qui aura été ponctuée d'évaluations en cours d'écriture, l'élève procède à une autoévaluation de sa production initiale terminée avec sa fiche critériée. Il est donc invité à réfléchir sur sa production initiale et ce processus d'évaluation permet de bonifier le texte en vue d'une réécriture de la production finale visant la majoration de la structure du texte. La fiche critériée est perçue comme une source d'apprentissage et une concrétisation de ces apprentissages dans la production. Dans un système complexe où, tel que mentionné précédemment, il y a parfois une dichotomie entre

⁸ De ce qui a été remarqué dans le cadre de cette étude, les commentaires des élèves des premiers moments de partage accentuaient principalement sur des éléments de la microstructure des textes. Cela pourrait être dû à leur expérience scolaire vécue précédemment. En axant sur des éléments de la macrostructure, la personne enseignante guide le regard d'analyse des élèves vers un nouvel objet de connaissance, les composantes constitutives d'une lettre d'opinion.

l'enseignement et l'évaluation, il s'avère essentiel de coconstruire les connaissances avec, par et pour les élèves. Ainsi, l'évaluation, au sein de la réécriture accompagnée, est un processus qui s'échelonne sur plusieurs jours dans la classe et représente la progression des élèves quant à leurs apprentissages tout en permettant à la personne enseignante de réajuster son enseignement afin de répondre à ces apprentissages en constante évolution.

Étape 4 : production finale

Cette dernière étape de la réécriture accompagnée est le moment où l'élève produit la version finale de son texte. Ainsi, cela se déroule après le processus d'évaluation et après les rétroactions reçues et les interactions entre ses pairs et sa personne enseignante. Il convient toutefois de mentionner qu'en cours de réécriture, l'élève garde toujours en tête la fiche critériée, ce regard d'évaluation, et celle-ci permet toujours de guider l'acte de réécriture, ce qui marque un réel engrenage entre l'évaluation et l'apprentissage de la production écrite.

Dialogue : oral réflexif

Dans le contexte pédagogique de la réécriture accompagnée, la place du dialogue oral est un moteur favorisant l'avancement et le développement des connaissances à l'égard du genre travaillé. Ainsi, les moments de discussion favorisés par Prince (2011) entre élèves et entre la personne enseignante et les élèves permettent des confrontations de points de vue, de réflexions et de prises de conscience à travers la construction des connaissances. À l'instar de Jaubert et Rebière (2002) pour qui l'oral réflexif favorise la médiation et l'intercompréhension de concepts ancrés dans un contexte précis, la réécriture accompagnée favorise un cheminement itératif entre la lecture (textes issus du corpus du genre travaillé, entre autres), l'écriture et l'oral où les réflexions sont partagées en classe. Dans une pensée vygotkienne, il faut envisager cette médiation par le dialogue, prônée également par Wells (2009), comme un espace intersubjectif où les élèves élaborent des objets de connaissance culturellement admis conjointement avec leur enseignante (ici le genre précis de la lettre d'opinion et ses éléments constitutifs) pour permettre l'action d'écrire ce genre et la réflexion sur elle par le dialogue propice à un mouvement d'appropriation à un niveau intrasubjectif pour chaque élève. Ce mouvement inter-intra subjectif devient lui-même porteur de complexification des savoirs.

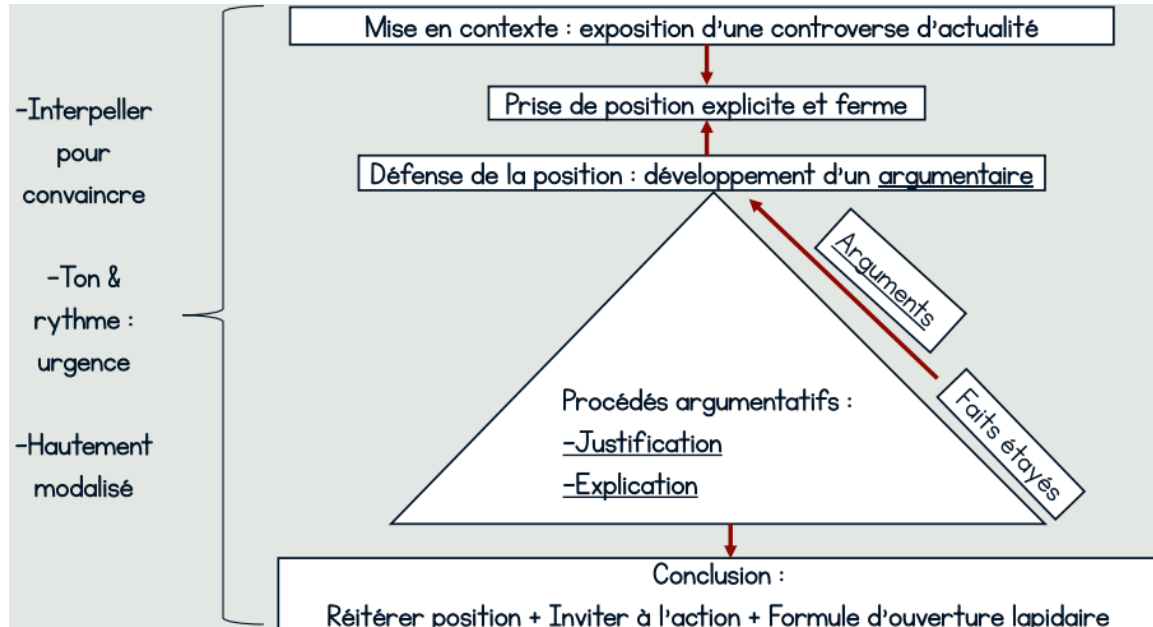
Il faut donc envisager ce dialogue, *sine qua non*, à l'intérieur même de l'action de la personne apprenante, de sa démarche d'écriture et de réécriture et non à l'extérieur comme cela peut être le cas lors d'explications de plan prédéterminé à l'action d'écrire avec questionnements plus ou moins ouverts adressés aux élèves. La communauté discursive

valorisée en classe permet d'accompagner et de guider les élèves dans leurs apprentissages des différents savoirs, et ce, en fonction de leurs raisonnements, puisque discuter des savoirs, en tenant compte d'une pluralité de points de vue (Bedoin, 2007) permet de mieux les appréhender et de mieux les comprendre (Jaubert et Rebière, 2021).

Dans la réécriture accompagnée qui a été déployée ici avec des élèves du 3^e cycle primaire, le dialogue oral réflexif s'est fait non seulement à chacune des étapes de la réécriture, mais parfois, lorsque nécessaire et en fonction des difficultés manifestées, à l'intérieur même de chacune des quatre étapes.

Lettre d'opinion

Si le dialogue est une assise pour la construction des objets de savoir, tel que le suggère Wells (2009), un enseignement ouvert aux représentations des élèves exige au regard d'un objet de connaissance spécifique une analyse conceptuelle de l'objet de connaissance afin de conceptualiser le contexte pédagogique et d'éclairer le questionnement à envisager au service d'un dialogue propice aux apprentissages. Dans cette perspective, il convient d'ouvrir sur l'analyse conceptuelle de l'organisation discursive du genre de la lettre d'opinion, genre ayant été travaillé auprès des élèves. Comme le met en relief la Figure 3, la lettre d'opinion est un texte issu du genre argumentatif ayant pour but de convaincre un lecteur à propos d'un sujet (Chartrand et Elghazi, 2014). Le sujet abordé choisi doit être actuel et susciter une controverse, c'est-à-dire qu'il offre la possibilité d'adopter différentes prises de position.

Figure 3.*La lettre d'opinion*

L'auteur d'une lettre d'opinion vient défendre sa prise de position univoque par rapport au sujet de controverse en développant un argumentaire formé de plusieurs arguments basés sur des faits étayés et mis en relation causalement par des procédés argumentatifs afin de supporter la prise de position. L'auteur termine sa lettre d'opinion par une conclusion qui réitère sa prise de position, invite le lecteur à l'action et ouvre sur une formule lapidaire, si l'on permet de reprendre la formulation de Prince (2011). Au cours du texte, le lecteur se sent interpellé par l'auteur qui tente de le convaincre, tout en accentuant l'urgence d'agir.

Contexte pédagogique

Afin d'être en concordance avec le genre de la lettre d'opinion et de susciter les réflexions des élèves, le contexte déployé dans le cadre de cette étude était relié aux questions socialement vives. Chaque élève choisissait son sujet d'étude et cela favorisait donc la création d'un univers de connaissances (Makdissi et al., 2026) propre à chacun qui représentait leurs intérêts. Certains élèves ont, par exemple, travaillé sur le végétarisme, sur les animaux en voie de disparition, sur les cosmétiques testés sur les animaux et sur les communautés autochtones. Une macroplanification a été réfléchiée en tenant compte des compétences en littératie afin d'allier l'écriture, la lecture et la communication orale. Les élèves étaient invités à lire des textes du genre travaillé, mais aussi d'autres genres

littéraires. Par exemple, dans le cadre de cette étude, les élèves ont lu des lettres d'opinion (issues des journaux) pour pouvoir discuter des critères constitutifs du genre et ils ont lu des textes informatifs (issus de documentaires ou d'articles sur Internet) pour pouvoir approfondir leurs connaissances en lien avec le sujet de leur propre lettre d'opinion. L'enseignante a également lu des albums abordant des thèmes controversés afin de favoriser les échanges en classe et d'inspirer les élèves dans leurs écrits abordant des sujets d'actualité.

Méthodologie

Le but de cet article est de décrire les interventions différenciées d'une enseignante en cours de construction d'une fiche critériée (Prince, 2011) élaborée par les élèves eux-mêmes à propos du genre qu'est la lettre d'opinion. Ce but se décline en deux objectifs spécifiques :

1. identifier les interventions situées d'une enseignante en cours de construction de cette fiche critériée ;
2. catégoriser ces interventions.

Personnes participantes

Les participants à cette étude exploratoire sont 20 élèves d'une classe jumelée du 3^e cycle du primaire dont 10 élèves sont en 5^e année et 10 élèves sont en 6^e année. Les élèves font partie d'une concentration sportive et artistique. Ils ont passé au travers d'un processus de sélection en ce qui a trait à leur comportement en classe et à leurs apprentissages. Il s'agissait de la première fois, dans leur parcours scolaire, que les élèves travaillaient la lettre d'opinion. Ce genre textuel, généralement abordé en fin de parcours au secondaire, a été choisi puisque les élèves, ainsi, ne pouvaient pas avoir été préalablement exposés à son enseignement avant l'expérimentation. Depuis le début de l'année scolaire, les élèves ont vécu des réécritures accompagnées portant sur d'autres genres textuels.

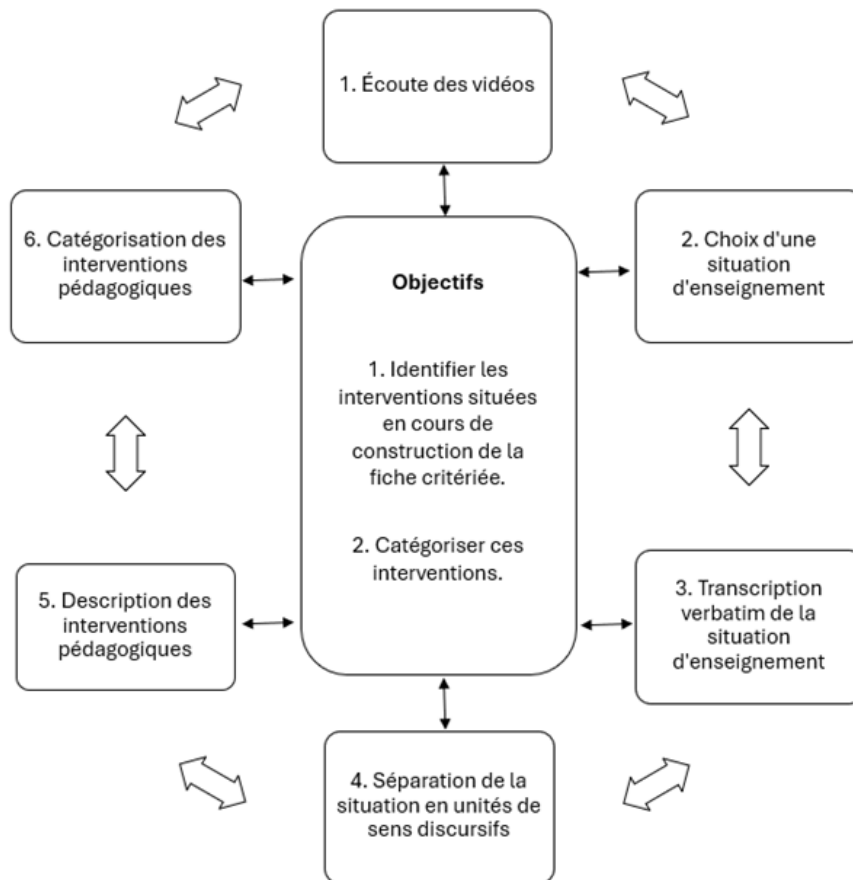
Collecte de données

La collecte de données s'est échelonnée de la mi-mars à la mi-mai d'une même année scolaire. Elle s'est déroulée dans la classe de la praticienne enseignante-chercheuse qui était également l'enseignante titulaire du groupe d'élèves. Il s'agit ainsi d'une étude de cas unique (Miles et Huberman, 2003), réalisée avec un groupe de convenance. Le projet s'inscrit donc dans une ethnométhodologie (Charest, 1994).

Pour cet article, ce sont les enregistrements de 8 séquences d'enseignement vidéofilmées, totalisant 3 heures et 51 minutes, concernant la construction de la fiche critériée par les élèves qui ont été pris aux fins d'analyse. Ces séquences sont issues des étapes 1, 2 et 3 de la réécriture accompagnée. Elles ont été choisies puisque c'est la fiche critériée, en constante évolution, qui cadre le genre et ses éléments constitutifs permettant de produire un texte, puis de jeter un regard évaluatif sur ce texte produit dans le but de le majorer dans une production finale.

Analyse des données

L'identification des interventions situées et leur catégorisation (objectifs 1 et 2) ont été réalisées dans un cadre d'analyse qualitative et inductive (Miles et Huberman, 2003 ; Thomas, 2006). Comme l'illustre la Figure 4, les séquences d'enseignement vidéofilmées qui ont été choisies concernent la construction de la fiche critériée de la lettre d'opinion. Elles ont été mises en verbatim, puis séparées en unités de sens discursifs permettant ainsi une identification et une description des interventions. Par la suite, une catégorisation conceptualisante (Paillé et Mucchielli, 2016) des interventions pédagogiques déployées par l'enseignante a émergé.

Figure 4.*Processus des analyses*

L'ensemble des analyses a été réalisé conjointement par la praticienne enseignante-chercheuse, première auteure de cet article, et par la deuxième auteure, de manière indépendante, puis mis en commun en permettant la création des catégories et le débat autour de ces catégories jusqu'à ce qu'il y ait accord. Les lieux de débat ont permis ainsi d'identifier les critères de définition des catégories. Ce processus d'interjuge se révèle une précaution méthodologique qui assure une objectivation nécessaire étant donné le double rôle de la première auteure (praticienne enseignante et chercheuse). La théorisation est donc enracinée dans le discours tenu en classe par les interactions entre les élèves et l'enseignante (Charmaz, 2017 ; Corbin, 2017 ; Luckerhoff et Guillemette, 2023). Il s'agit d'un choix méthodologique inductif sans catégorie prédéterminée et ancré dans les données. Le processus itératif de l'analyse est représenté dans la Figure 4 par les flèches entre les différentes étapes qui supposent des allers-retours constants entre

Parent et Makdissi, 2026

conceptualisations inductives, puis analyses déductives, assurant ainsi une cohérence dans la manière dont les données sont approchées et la catégorisation réfléchie (Béguin, 2016). Henriques (2004) affirme que la construction de connaissances implique, *sine qua non*, à la fois une action contextualisée sur laquelle une abstraction et une généralisation peuvent être construites mentalement, une démarche inductive de la pensée, et à la fois une direction de l'action à partir des généralisations construites, une pensée déductive⁹. Ainsi, cette pensée déductive est également ancrée dans les données par itération des catégories émergentes en cours du processus d'analyse.

Les interventions analysées sont issues d'un contexte authentique précis, la coconstruction avec les élèves d'une fiche critériée portant sur l'objet de savoir qu'est la lettre d'opinion. La séquence didactique proposée a été adaptée en fonction de la réorganisation des savoirs des élèves, c'est-à-dire que lorsque l'enseignante réalisait que les élèves vivaient un bris de conceptualisation en lien avec le genre travaillé¹⁰ ou que ceux-ci en étaient à travailler leur conclusion, par exemple, elle planifiait une séquence d'enseignement adaptée aux élèves. En ce sens, ce sont de fines analyses microgénétiques comme promues par Saada-Robert et Balslev (2006). Les analyses des interventions situées sont donc indissociables du dispositif pédagogique, la réécriture accompagnée, mis en place au sein de la classe.

Résultats

Les analyses ont permis d'identifier les interventions situées d'une enseignante en cours de construction de la fiche critériée (objectif 1) d'une lettre d'opinion par des élèves du 3^e cycle du primaire et de catégoriser ces interventions (objectif 2). Les deux grandes catégories d'intervention se retrouvant au cœur de l'activité de construction d'une fiche critériée sont *Intervenir de manière différenciée à partir des élèves* et *Gérer le groupe-classe*. Pour les fins de cet article, le regard sera porté sur la première grande catégorie énoncée, c'est-à-dire *Intervenir de manière différenciée à partir des élèves* puisqu'elle représente près de 84 % des interventions situées identifiées qui démontrent des empiries

⁹ Il est toutefois pertinent de mentionner que l'analyse ne peut être totalement vierge de cadre conceptuel. Les étapes de la réécriture accompagnée et l'analyse conceptuelle de genre ont soutenu la mise en verbatim et la délimitation des unités de sens. La posture épistémologique socioconstructiviste donnant un rôle central à la médiation de l'adulte par le dialogue en cours d'action a aussi contribué à décrire les interventions et à créer les catégories.

¹⁰ Par exemple, il est arrivé que les élèves aient de la difficulté à produire des arguments et que leurs écrits ressemblent davantage à un texte informatif qu'à une lettre d'opinion.

pertinentes au regard des gestes pédagogiques nécessairement déployés lorsque l'adulte permet à l'enfant de construire les connaissances.

Le Tableau 1 présente un aperçu global de cette catégorie *Intervenir de manière différenciée* qui se subdivise ensuite en sous-catégories, puis en descripteurs et enfin, en sous-descripteurs. Il présente également le nombre d'interventions situées répertoriées ainsi que le pourcentage global de l'ensemble de la catégorisation.

Tableau 1.

Catégorisation des interventions situées

Catégorie	Sous-catégories	N	%
Intervenir de manière différenciée à partir des élèves	Rebondir sur les initiatives prises par les élèves	312	54,55%
	Accueillir et promouvoir la dissidence	22	3,85%
	Rassurer ou valider	102	17,83%
	Chercher à comprendre la pensée des élèves	39	6,82%
	Donner une explication fermée	3	0,52%
Gérer le groupe-classe		94	16,43%
	Totaux	572	100%

Lorsque la personne enseignante intervient de manière différenciée, elle souhaite favoriser la coconstruction du savoir en agissant comme guide auprès des élèves et en permettant la création d'un espace dialogique entre élèves. Cette grande catégorie d'intervention inclut les actions pédagogiques suivantes : 1) *rebondir sur les initiatives prises par les élèves*, 2) *accueillir et promouvoir la dissidence*, 3) *rassurer ou valider*, 4) *chercher à comprendre la pensée des élèves* et 5) *donner une explication fermée*.

Rebondir sur les initiatives prises par les élèves

Cette première sous-catégorie englobe les interventions qui favorisent et utilisent les propos de l'élève pour faire progresser les représentations des élèves de la classe au regard de la lettre d'opinion. Elle regroupe des interventions pédagogiques telles que *provoquer*, *appeler au partage*, *demander d'explicitier*, *institutionnaliser progressivement le savoir* et *faire du pouce pour prolonger la pensée des élèves*. *Rebondir sur les initiatives prises par les élèves* représente 54,55 % des interventions identifiées.

Provoquer

Lorsque la personne enseignante provoque l'élève, elle souhaite stimuler chez celui-ci un conflit cognitif nécessitant une analyse de sa propre logique. Elle peut le faire de deux façons, c'est-à-dire en *retournant l'expression de la pensée des élèves aux élèves* et en *recherchant l'inverse pour préciser la pensée*.

La personne enseignante peut provoquer les représentations des élèves en utilisant la pensée exprimée par un élève et en la lui retournant afin qu'il précise sa logique. Cette précision de l'élève l'amène à devoir analyser et à réfléchir à ses propos en lien avec l'objet d'étude. Par exemple, dans l'échange ci-dessous, l'élève venait de mentionner que l'auteur de la lettre d'opinion voulait du changement. Ce moment s'est déroulé lors d'une discussion en classe portant sur les arguments. S'apercevant que les élèves avaient de la difficulté à formuler des arguments pendant la rédaction de leur production initiale (*étape 2 de la réécriture accompagnée [RE']*), l'enseignante a utilisé les textes issus du corpus commun pour que les élèves analysent plus spécifiquement les arguments des lettres d'opinion. Les apprentissages effectués pendant cet enseignement ont été consignés sur la fiche critériée (*étape 1 de la RE'*), démontrant ainsi le processus itératif des étapes de la réécriture accompagnée.

A¹¹ : ÉAni.

ÉAni : Ben parce qu'elle veut du changement aussi.

A : Elle veut du changement. Est-ce qu'elle a juste dit je veux du changement ?

ÉAni : Non, elle l'a expliqué et elle a dit des arguments.

L'adulte a donc repris les mots que l'élève venait de dire et les lui a retournés pour qu'il précise sa logique. Ainsi, l'élève a précisé sa pensée et a amené les autres élèves à comprendre que les auteurs utilisent des procédés discursifs en recourant aux arguments pour défendre leur opinion. Ainsi, cela a pu être consigné sur la fiche critériée.

Parfois la personne enseignante utilise la pensée de l'élève et lui retourne, à la manière d'un miroir, l'inverse de cette pensée. Cela permet à l'élève de préciser sa pensée, de la nuancer ou de la modifier, complexifiant sa compréhension de l'objet d'étude. Par exemple, dans l'échange ci-dessous, un élève venait de mentionner que dans certains

11 A : Adulte enseignante de la classe aussi première auteure du présent article. Les acronymes autres que A sont des élèves de la classe.

textes, les auteurs de lettre d'opinion sont parfois intenses dans leur propos¹² et qu'ils défendent une opinion. Ce moment s'est déroulé lors de la première période consacrée à la construction de la fiche critériée (*étape 1 de la RE*). Les élèves avaient lu des lettres d'opinion et devaient ressortir les caractéristiques communes, discuter des éléments constitutifs des lettres d'opinion.

Éma : Pour le 3^e texte, mais le journaliste c'est comme si y'avait juste son opinion pis c'était comme ça que tout le monde qu'il fallait qui pense.

A : Pis les autres textes, ce n'était pas ça ?

Éma : Ben, y'a des textes qui donnaient leur opinion mais ben y'était pas trop intenses.

A : Est-ce qu'ils étaient intenses quand même un peu ?

ÉMa : Ben oui, ben y'avait leur opinion. Ben ils la défendaient.

A : (Écrit au tableau) Défendre opinion.

A : Est-ce que parfois ils changent d'opinion (se tourne vers les élèves après avoir fini d'écrire) en cours de route ou ils continuent de défendre leur opinion ?

ÉMa : Ben dans le texte, y'ont gardé la même opinion.

L'adulte a repris la logique de l'élève, a cherché l'inverse (défendre une opinion versus changer d'opinion) et lui a retournée en lui posant une question pour l'amener à réfléchir et à mieux préciser les constituants de la lettre d'opinion. Ainsi, quand l'élève précise que les auteurs ont tous gardé la même opinion dans leur lettre, et ce, peu importe qu'elle soit hautement modalisée ou pas, il apprend en coconstruisant la fiche critériée que l'une des caractéristiques de la lettre d'opinion est que l'auteur exprime clairement une opinion tranchée qui est maintenue tout au long du texte. C'est au cœur de cet espace dialogique créé dans la classe, avec la personne enseignante et les autres élèves, que les apprentissages portant sur les constituants du genre se développent et permettent de raffiner la fiche critériée au regard des apprentissages faits par les élèves.

Appeler au partage

Lorsque la personne enseignante appelle au partage, elle souhaite encourager la création d'un espace dialogique dans la classe où les élèves seront amenés à exprimer leurs réflexions en lien avec les caractéristiques du genre à partir du corpus de textes. Par

12 Ce qui effectivement concorde avec les caractéristiques propres au genre de la lettre d'opinion qui est hautement modalisée et dans laquelle la personne auteure peut employer des formulations lapidaires.

exemple, dans l'échange ci-dessous, les élèves étaient en train de discuter de l'introduction dans la lettre d'opinion. Une première élève était d'avis qu'il n'y en avait pas, une deuxième élève pensait qu'il y en avait une, mais qu'elle était plus courte que dans d'autres genres de textes et une troisième élève voulait s'exprimer à propos de la construction de l'introduction dans une lettre d'opinion. Ce moment s'est déroulé lors de la construction de la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*). Les élèves avaient lu des lettres d'opinion et devaient ressortir les caractéristiques communes, discuter des éléments constitutifs des lettres d'opinion. Certains élèves voulaient davantage discuter de la construction de l'introduction dans la lettre d'opinion, donc un moment a été pris pour cela en classe.

ÉN : Une intro pour les textes (...) c'est différent qu'une intro pour les textes d'opinion parce que genre, mettons, dans un dans un texte narratif ou informatif, t'as vraiment plus d'informations pis de, ça va vraiment plus lentement mettons comme intro. Pis là, c'est plus direct pis pour mettre en contexte. C'est comme différent.

(...)

ÉML : Y'a, y'a une intro. Mais est vraiment courte. Pis c'est vrai qu'elle est directe pis c'est pour te mettre dans le contexte.

A : Ok, parfait, je vais rajouter ça (se dirige vers le tableau et écrit) directe et courte.
ÉE, voulais-tu rajouter quelque chose ?

ÉE : Moi aussi, j'ai remarqué qu'elle est comme plus courte, mais c'est parce que je crois que, pour apporter l'intro dans une lettre d'opinion, je pense pas que ça a besoin de prendre un paragraphe, ben un long paragraphe.

Ces appels au partage permettent donc de réfléchir collectivement pour ensuite consigner les critères constitutifs du genre travaillé dans la fiche critériée. La consignation se fait à partir des propos des élèves et donc de leurs représentations. Les mots écrits au tableau sont repris des élèves, les savoirs conceptualisés des élèves ne correspondent pas toujours à une analyse conceptuelle mature de la lettre d'opinion. Dans ce cas-ci, l'élève fait explicitement mention de la mise en contexte dans l'introduction d'une lettre d'opinion correspondant à ce que Chartrand et al. (2015) identifient comme étant la problématisation de la controverse. L'important est de connaître leurs conceptualisations premières pour que la personne enseignante puisse ensuite réfléchir les activités proposées en fonction de permettre une évolution de ces conceptualisations.

Demander d'explicitier

Lorsque la personne enseignante intervient en demandant aux élèves d'explicitier leurs propos, elle souhaite que ceux-ci les expliquent et les précisent au reste du groupe sans que ses propos à elle teintent directement les propos de l'élève. Cela peut prendre différentes

formes d'interventions : *étayer sa pensée, demander de démontrer la découverte en la liant au texte et demander de rechercher la récurrence d'une découverte des élèves dans les autres textes.*

Par cette action pédagogique visant à ce que l'élève *étaye sa pensée*, la personne enseignante demande à l'élève de préciser ses propos afin de rendre ses réflexions limpides pour l'ensemble des élèves de la classe. Par exemple, préalablement à l'échange ci-dessous, il y avait une discussion sur les conclusions lues dans les lettres d'opinion. Une élève a mentionné qu'à la fin des lettres d'opinion lues, dans les conclusions, il y avait généralement une question posée au lecteur. Ce moment s'est déroulé lors d'une discussion en classe portant sur la construction de la conclusion dans une lettre d'opinion. S'apercevant que les élèves avaient de la difficulté à écrire la conclusion de leur lettre pendant la rédaction de leur production initiale (*étape 2 de la RÉ*), l'enseignante a mis sur pause l'étape de la production initiale afin de retourner analyser les textes issus du corpus pour que les élèves analysent plus spécifiquement la construction de la conclusion dans les lettres d'opinion. Les apprentissages effectués pendant cet enseignement ont été consignés sur la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*), démontrant ainsi le processus itératif des étapes de la réécriture accompagnée.

A : À la lecture de ces trois conclusions-là, qu'est-ce que tu vois, qu'est-ce que ton cerveau te dit moi il va vraiment falloir que j'aie ça dans ma conclusion ? ÉE.

ÉE : À la fin, il posait une question. Pas dans toutes, mais dans la 2^e.

A : Donc, à la fin, il y a une question (écrit au tableau).

A : Alors, à quoi elle sert cette question-là ÉE ?

ÉE : Un peu amener, un peu laisser réfléchir sur le sujet.

L'enseignante pose donc une question à l'élève pour qu'elle précise aux autres les raisons pouvant possiblement pousser l'auteur de la lettre d'opinion à intégrer une question à sa conclusion.

Lorsque la personne enseignante demande à un élève de *lier sa découverte au texte*, elle lui demande de lui montrer explicitement l'extrait trouvé sur lequel il s'est appuyé. Ainsi, l'enseignante donne également aux autres élèves de la classe le référent sur lequel doivent maintenant s'appuyer les échanges. Précédemment à l'échange ci-dessous, l'élève disait que parfois les arguments sont plus forts que d'autres et que parfois, ils sont plus subtils. Ce moment s'est déroulé lors d'une discussion en classe portant sur les arguments. S'apercevant que les élèves avaient de la difficulté à formuler des arguments pendant la rédaction de leur production initiale (*étape 2 de la RÉ*), l'enseignante a utilisé les textes issus du corpus commun pour que les élèves analysent plus spécifiquement les arguments

des lettres d'opinion. Les apprentissages effectués pendant cet enseignement ont été consignés sur la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*), démontrant ainsi le processus itératif des étapes de la réécriture accompagnée.

ÉN : J'ai aussi remarqué, il y avait un paragraphe que j'ai surligné dans le texte qui était vraiment plus direct, sinon, ça peut être vraiment plus subtil.

A : C'est vrai, parfois là, puis c'est ça qui est difficile dans certaines lettres. C'est que c'est plus subtil. Il y a ÉS ou ÉC qui nous l'avaient dit la dernière fois. On se crée des inférences comme lecteur. On sait sa position, mais on le sait avec les indices subtils qui nous ont été laissés puis parfois, au contraire, c'est plus direct. **Quel est le paragraphe que tu as ciblé ÉN ?**

ÉN : Celui-là qui commençait par L'heure est grave !

A : Donc, le 5^e paragraphe. On nous dit (commence la lecture avec émotions) L'heure est grave ! Citoyens de cette terre, réveillons-nous. Si ces partis sont en tête, c'est parce que nous nous apprêtons à voter pour eux. Cela revient à dire que nous devenons complices du génocide environnemental.

Quand l'enseignante demande à l'élève le paragraphe précis sur lequel s'appuient ses réflexions, elle a comme objectif de le lire avec ses élèves pour qu'ils puissent l'analyser avec la lunette d'observation de l'élève et ensuite en discuter.

Lorsque la personne enseignante demande de comparer des textes, en *cherchant la récurrence d'une découverte*, elle favorise l'émergence des critères constitutifs du genre travaillé. Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignante venait tout juste de lire aux élèves le livre *Si j'étais ministre de la culture*, de Carole Fréchette et Thierry Dedieu (2016), afin d'aborder avec eux la construction des arguments pendant leur production initiale (*étape 2 de la RÉ*). Les éléments ressortis par les élèves ont été consignés dans la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*).

ÉRM : Je ne m'en rappelle plus c'était quel livre... Ah ben, ça m'a fait penser à l'autre texte d'opinion sur l'environnement qu'on ne pourrait pas vivre sans.

A : Ok, tu dis que ça te fait penser à ce texte-là. C'est quoi la ressemblance que toi tu cibles entre ces deux textes-là ?

ÉRM : Il dit que si y'avait pas la culture, si y'avait pas l'environnement, ben les autres choses ne serviraient à rien.

L'enseignante encourage donc l'élève à comparer deux textes ayant des sujets différents afin de trouver une récurrence dans les composantes constitutives présentes dans chacune des lettres d'opinion. Ce faisant, l'élève, ici, voit une procédure d'argumentation visant à réfléchir explicitement la position inverse pour mieux défendre les enjeux et la position du problème au cœur de la lettre d'opinion. En effet, s'il n'y avait pas d'environnement dans

l'un des textes et, dans l'autre, s'il n'y a pas de culture, cela permet d'envisager les conséquences et les enjeux relatifs au problème circonscrit dans chacune des lettres d'opinion.

Institutionnaliser progressivement le savoir

Lorsque la personne enseignante choisit d'écrire au tableau, dans la fiche critériée, ce que l'élève amène comme idée, c'est le moment où se fait une forme d'institutionnalisation du savoir. C'est la validation par l'adulte qu'il s'agit bien d'un critère constitutif de la lettre d'opinion. Cela se fait progressivement dans la mesure où les élèves sont amenés à ajouter des critères constitutifs ou à modifier la fiche critériée selon les apprentissages qu'ils font de l'objet de savoir travaillé.

Précédemment à l'extrait ci-dessous, une élève a mentionné le mot « arguments » et celui-ci n'avait jamais été écrit sur la fiche critériée. L'enseignante a donc voulu faire cet ajout en discutant avec ses élèves. Ce moment s'est déroulé alors que les élèves venaient de terminer de lire des textes portant sur le sujet d'actualité qu'ils avaient choisi au regard de la lettre d'opinion à écrire. Les élèves avaient effectivement eux-mêmes mentionné en commençant leur production écrite (*étape 2 de la RÉ*) qu'ils ne pouvaient pas essayer de convaincre des gens s'ils ne connaissaient pas bien le sujet. Donc, la production écrite a été mise sur pause et les élèves ont pris le temps de lire des textes portant sur le sujet choisi. Puis, l'enseignante a fait un retour sur l'utilité de la période de lecture et les éléments constitutifs de la lettre d'opinion ont été consignés sur la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*) venant ainsi la préciser et montrer l'évolution des apprentissages des élèves.

ÉE : Ben dans le fond, c'est comme un peu comme ÉN moi aussi, ça m'a aidé à trouver plus d'arguments.

A : Hey j'aimerais savoir, regarde notre fiche, est-ce que le mot arguments est écrit ?

És : Noooooon !

A : Ok, maintenant, à quel endroit est-ce qu'on pourrait le mettre ? (pointe la fiche critériée) Est-ce qu'on efface quelque chose pour l'écrire ou on le rajoute ? Oui, ÉP.

ÉP : Ben c'est qu'on a déjà expliqué c'est quoi un argument sans dire le mot.

A : Sans dire le mot, t'as bien raison. Donc, à quel endroit ÉP est-ce qu'on pourrait le mettre ? C'est vrai qu'on avait dit un petit peu c'était quoi sans dire le mot précis. Par contre, le bon mot, c'est le mot argument, alors où est-ce qu'on pourrait le mettre ÉP ?

ÉP : À ce qu'elle pensait.

A : Ce qu'elle pensait sur un sujet ?

ÉP : Ouais.

A : Défendre son opinion. Ce qu'elle pensait sur un sujet. Puis on se fait une petite flèche pour dire que pour défendre son opinion, il faut des arguments ?

ÉP : Ouais.

A : Ok, donc là, je veux que près de ce qu'elle pensait, défendre son opinion, je veux que tu mettes le mot « arguments¹³ » proche de ça ici.

Par cet ajout, elle accorde à l'élève qu'elle est en accord avec ses réflexions qui sont encore en développement. Effectivement, auparavant le terme « arguments » n'était pas écrit sur la fiche critériée, les élèves avaient, lors d'une période d'écriture précédente, ciblé que les personnes auteures de lettres d'opinion défendent leur opinion et avec cet ajout, la fiche critériée vient se préciser.

Faire du pouce pour prolonger la pensée des élèves

Lorsque la personne enseignante pose l'action pédagogique de faire du pouce pour prolonger la pensée des élèves, elle contribue au dialogue avec l'élève en ajoutant un élément suscitant la réflexion chez celui-ci à partir de ce qu'il a lui-même nommé. La guidance de la personne enseignante, sa contribution à l'échange, a pour but de permettre d'approfondir la compréhension ou la pensée de l'élève pour lui-même, mais aussi pour les autres élèves de la classe.

Dans cet extrait, la discussion était centrée sur un extrait d'un livre de littérature jeunesse¹⁴ et la façon dont l'auteure avait construit ses arguments. Ce moment se déroulait durant une pause de la production initiale (*étape 2 de la RÉ*) pour favoriser le développement de la compréhension des élèves du genre travaillé et consigner ces apprentissages sur la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*).

A : Ok, est-ce qu'il y a d'autres choses qui te font penser... en lien avec ministre de l'oxygène et le titre ministre de la culture ? ÉL ?

ÉL : Ben l'oxygène c'est indispensable. Si t'en n'a pas, tu peux pas vivre. Y'ont vraiment besoin de la culture pour être capables d'avoir une bonne vie.

13 L'enseignante a choisi d'écrire le mot « arguments » avec la marque plurielle, car dans une lettre d'opinion, il y a plusieurs arguments.

14 *Si j'étais ministre de la culture* (Fréchette et Dedieu, 2016).

A : Oui. Alors, qu'est-ce que l'auteure a utilisé, qu'est-ce qu'elle a fait pour montrer ça ?

ÉL : Y'a tout enlevé pour montrer que la vie serait quasiment invivable sans ça.

Ici, l'enseignante contribue au dialogue en posant une question utilisant l'apport de l'élève et l'amenant à réfléchir encore plus en approfondissant ses pensées. Ce faisant, l'élève met aussi ici en perspective l'opération inverse sous forme d'analogie, ici, entre la culture comme oxygène essentiel à la vie pour soutenir l'argumentation au service de l'opinion défendue : si tu n'as pas d'oxygène, tu ne peux pas vivre, donc si tu n'as pas de culture, tu ne peux pas vivre. Effectivement, le caractère indispensable de l'oxygène est circonscrit par l'élève par une opération inverse, car s'il n'y a pas d'oxygène alors, il est impossible de vivre.

Accueillir et promouvoir la dissidence

Chaque élève de la classe a le droit d'avoir son opinion, de la défendre et de choisir de se rallier à l'opinion des autres ou pas. Cette intervention pédagogique relève donc de la création d'un espace dialogique où les élèves échangent à propos d'un genre travaillé. La personne enseignante peut ainsi poser les actions pédagogiques de *valoriser et confronter les différents points de vue et formuler un consensus potentiel à l'issue de la dissidence*. *Accueillir et promouvoir la dissidence* représente 3,85 % des interventions identifiées.

Valoriser et confronter les différents points de vue

La personne enseignante valorise et confronte les points de vue quand elle permet aux élèves d'échanger entre eux en donnant leur accord. Cela peut porter sur l'écriture en cours d'un texte d'élève ou sur les discussions à propos des éléments constitutifs d'un genre. Ce moment s'est déroulé lors de l'évaluation (*étape 3 de la RÉ*) par les pairs à l'oral des textes partagés en grand groupe. Cela permettait ensuite aux élèves de travailler de nouveau leur production écrite (*étape 2 de la RÉ*) à partir des commentaires donnés par les autres élèves.

ÉP : (Il lève la main.)

A : Alors j'aimerais que tu me donnes, que tu donnes à ÉA un point positif, un souhait aussi que tu as à apporter. ÉP, vas-y.

ÉP : Bien, qu'est-ce qui est bien dans son texte c'est qu'on connaît déjà la situation des tigres, donc il est pas obligé de déjà tout informer. (À noter que ÉP avait reçu le commentaire qu'il ne donnait pas assez son opinion dans la section précédente.) Aussi, il a vraiment bien donné son information. Euh pas son information, son point de vue. Mais, triplé j'suis pas sûr (inaudible). Le truc de tripler les tigres.

A : Donc toi tu dis que tu n'es pas sûr. Pourquoi tu penses que ÉA a utilisé cette formulation-là ? Pourquoi ÉA a dit : Moi, si je travaillais pour eux, j'aurais déjà triplé. (A fait un signe en direction de ÉP afin de l'encourager à poursuivre.)

ÉP : Bien pour convaincre que ce qu'il va dire sera bien.

A : Ok quelqu'un veut rajouter quelque chose ? ÉC ?

ÉC : Bien genre pour dire qu'ils en font pas assez. Puis bien. Bien je sais pas comment le dire, mais ils (les gens de la WWF) en font pas assez puis genre qu'il aimerait qu'ils en fassent plus.

A : Hum hum. (Approuve de la tête) ÉJ ?

ÉJ : Bien c'est comme pour dire s'il est pour ou contre, mais comme, en disant que bien il veut parler qu'il est contre la disparition.

A : Exactement. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ? (A pointe dans la direction de ÉP.)

ÉP : Ce qu'il veut dire c'est que, genre si lui aurait été là, il aurait tout fait en son possible pour améliorer leur qualité.

A : ÉG.

ÉG : Bien aussi euh, bien tripler, ça serait dur parce que déjà qu'il y a beaucoup de choses qui fait que les tigres, la population de tigres continue de se dégrader. Tripler ce serait dur, mais tu pourrais écrire au moins, agir. J'aurais agi.

ÉP : Garde-le (en direction de l'ÉA).

ÉG : Parce qu'eux ils ont une grosse organisation. Puis ils sont professionnels et ils ont le matériel. S'ils ont pas réussi à doubler la population de tigres, ça veut dire que c'est vraiment dur.

En amenant les élèves à confronter leurs points de vue sur une production écrite spécifique, l'enseignante propose un débat oral qui sert les apprentis scripteurs à raffiner et à bonifier leur texte pour le destinataire lecteur, chaque élève de la classe qui souligne son point de vue étant autant de destinataires réfléchissant tout haut en présence avec l'apprenti scripteur. La confrontation, ici portant sur la construction de l'argumentation, encourage l'élève scripteur à nuancer son propos afin de préserver la crédibilité de sa lettre d'opinion aux yeux des destinataires potentiels. Les connaissances des éléments constitutifs de la lettre d'opinion consignées sur la fiche critériée au travers des étapes 1, 2 et 3 de la réécriture accompagnée, dans un processus itératif, permettent aux élèves ce regard d'analyse et d'évaluation des textes d'autrui afin de pouvoir discuter de la façon de bonifier les textes, en cours de production.

Formuler un consensus potentiel à l'issue de la dissidence

Dans les interventions situées identifiées, après avoir favorisé les échanges entre les élèves et avoir *valorisé et confronté les points de vue*, il y a place à la formulation d'un consensus potentiel à l'issue de la dissidence. La personne enseignante peut, par guidance, suggérer une résolution de la confrontation des points de vue et les élèves sont libres d'accepter ce consensus ou pas.

Dans l'extrait ci-dessous, c'est l'élève qui formule le consensus, qui prend la décision d'accepter et de réinvestir le commentaire dans sa production écrite (*étape 2 de la RÉ*) à la suite de l'évaluation (*étape 3 de la RÉ*) par ses collègues de classe qui a eu lieu en grand groupe.

ÉFl : Je pense que tu pourrais démontrer, genre pas mettre plus d'arguments, mais mettre plus d'intonation¹⁵ pour montrer plus clairement ton opinion.

ÉG : (Interrompt) Ouais mais, je le dis.

A : (Vers ÉG) Attends, un instant, il faut que tu prennes le temps de recevoir le commentaire. (Vers ÉFl) Donc, c'est vrai qu'il y a beaucoup de descriptions pour bien expliquer et après, moi je me demandais, j'écoutais bien pour savoir comment ça allait s'enligner, puis c'est vrai qu'il dit très bien son opinion, mais tu voudrais qu'il dise un petit peu plus dans la description, dans l'intonation, les types de phrases.

ÉFl : Ouais.

A : ÉG, est-ce que tu voulais rajouter quelque chose ?

ÉG : Ouais mais dans l'introduction, je l'ai pas lue, mais il y a plus d'intonation.

A : C'est vrai que tu en as plus, c'est vrai on l'avait lue ensemble et tu en avais beaucoup. Tu as raison pour ça. Par contre, n'hésite pas à le dire tout au long de ton texte.

ÉG : Pis j'pense que dans le 3^e paragraphe je vais en ajouter.

A : Oui, bonne idée parfait, tu prends bien les commentaires. On réinvestit ça.

ÉG : J'y avais pensé de mettre plus d'intonation là-dedans, mais j'avais oublié.

15 En utilisant et en identifiant le terme *intonation*, les élèves ont ciblé un élément constitutif de la lettre d'opinion qui, dans un langage mature, représente la modalisation (la lettre d'opinion étant un genre hautement modalisé) (Chartrand et al., 2015 ; Prince, 2011). Le terme *intonation* a été préservé dans la fiche critériée afin de bien représenter les propos des élèves et l'état de leurs connaissances à cette étape de la démarche.

Ainsi, l'élève choisit de prendre en compte une partie du commentaire de sa collègue de classe après qu'il y ait eu confrontation des points de vue à l'égard de son texte. Il choisit de modifier son texte et l'échange est finalement résolu. Ce faisant, le maintien de « l'intonation » particulièrement dans l'introduction, dans une lettre d'opinion, semble prendre de l'importance dans sa structuration. En effet, les marques de modalisation contribuent à la prise de position ferme de l'auteur.

Rassurer ou valider

Dans une pédagogie ouverte où les élèves doivent prendre des risques, interagir et confronter leurs idées pour coconstruire leurs connaissances, la personne enseignante intervient au niveau affectif pour valoriser et soutenir la prise de parole. Cela s'observe de deux façons, c'est-à-dire que la personne enseignante peut *approuver le travail en encourageant* et *accueillir le propos des élèves et valoriser sa pertinence*. *Rassurer ou valider* représente 17,83 % des interventions identifiées.

Approuver le travail en encourageant

Lorsque la personne enseignante approuve le travail en encourageant, elle souhaite que l'élève poursuive sur sa lancée, se sente soutenu dans les efforts fournis et prenne confiance en ses capacités discursives. Dans l'énoncé ci-dessous, un élève venait de terminer de partager son texte à la classe et les autres élèves ainsi que l'enseignante allaient commenter son texte. Ce moment se déroule durant l'évaluation par les pairs (*étape 3 de la RÉ*) en cours de production écrite (*étape 2 de la RÉ*).

A : Parfait merci. On peut applaudir ÉA.

L'enseignante reconnaît que l'élève a dû fournir des efforts pour partager son texte à la classe et souhaite que les autres le reconnaissent également. En prévision du partage qui suit la lecture du texte, l'enseignante sait que l'élève ayant lu le texte pourrait être déstabilisé par les confrontations des points de vue. Elle souhaite donc préserver sa confiance en amont en demandant à tous d'applaudir la participation de l'élève.

Accueillir le propos des élèves et valoriser sa pertinence

Les élèves sont amenés à partager leurs réflexions et il importe que celles-ci soient bien accueillies autant par la personne enseignante que par les élèves. Les propos sont également valorisés autant pour soutenir la participation des élèves que leur confiance, mais aussi pour montrer aux autres élèves de la classe que ce qui est partagé par les autres est pertinent. Les échanges qui précédaient l'extrait ci-dessous portaient sur l'utilisation de synonymes.

Un élève avait lu son texte et certains élèves voulaient lui donner des commentaires en lien avec un élément de la microstructure du texte. Ce moment se déroule durant l'évaluation par les pairs (*étape 3 de la RÉ*) en cours de production écrite (*étape 2 de la RÉ*).

ÉF : (À la classe) Est-ce que vous avez des trucs à me soulever encore pour mon texte ?

(...)

ÉAn : Au lieu de toujours écrire Illuminatis, écrire cette société secrète.

A : Oh vous allez devenir des professionnels des synonymes. J'adore ! ÉF, cette société secrète comme synonyme. Parfait !

Ainsi, l'enseignante a valorisé les propos en disant qu'elle aimait l'idée et que ses élèves étaient rendus très bons (professionnels des synonymes). Par cela, elle encourage également de façon implicite les autres élèves à utiliser des synonymes dans leurs textes.

Chercher à comprendre la pensée des élèves

Lorsque la personne enseignante cherche à comprendre la pensée des élèves, elle souhaite s'assurer d'avoir bien saisi les réflexions des élèves pour pouvoir favoriser une discussion tout en respectant leurs pensées et ainsi pouvoir mieux les guider. Cela s'observe de deux façons : *demander aux élèves de cautionner l'interprétation que la personne enseignante fait de leur pensée et paraphraser les élèves en recherchant leur accord. Chercher à comprendre la pensée des élèves* représente 6,82 % des interventions identifiées.

Demander aux élèves de cautionner l'interprétation que la personne enseignante fait de leur pensée

La personne enseignante veut s'assurer de bien comprendre ce que l'élève veut dire afin de mieux guider les prochains questionnements ou ce qu'elle écrit au tableau par exemple. Il lui arrive donc de demander aux élèves de cautionner l'interprétation qu'elle fait de leur pensée. L'échange suivant porte sur ce qu'un auteur de lettre d'opinion a écrit. Ce moment se déroule lors de la première période de la construction de la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*) réalisée à partir des lectures des élèves.

ÉJ : Il donne un peu des exemples de choses à faire.

A : (Se dirige vers le tableau) Des exemples contraires comme des types de solutions ? (Se retourne vers l'élève pour valider.)

ÉJ : Bien des exemples de choses qui seraient plus à faire.

L'enseignante n'était pas certaine de comprendre ce que l'élève voulait dire, alors elle lui a posé une question pour clarifier sa propre compréhension et ensuite, mieux intervenir.

Paraphraser les élèves en recherchant leur accord

Quand la personne enseignante reprend l'idée de l'élève, mais en changeant les mots employés tout en recherchant l'accord de celui-ci, le fait qu'elle ait bien compris ce qui a été soulevé, elle paraphrase les élèves en recherchant leur accord. L'échange suivant porte sur un commentaire donné par un élève sur le texte d'un autre élève. Ce moment se déroule durant l'évaluation par les pairs (*étape 3 de la RÉ*) en cours de production écrite (*étape 2 de la RÉ*).

ÉP : S'ils ont peur des tigres. Puis genre, il y a des personnes qui ont peur des tigres et qui veulent les exterminer. Ça peut aussi être ça. Parce que parfois les humains quand ils ont peur, ils font n'importe quoi.

A : Donc, toi tu utiliserais la peur comme étant un contre-argument dans le fond.

ÉP : Ouais (acquiesce légèrement de la tête).

L'enseignante reprend l'idée de l'élève, mais modifie un peu ses propos afin de s'assurer qu'elle comprenne bien ce que l'élève a soulevé comme réflexion. Ce faisant, sur la base de l'expression de l'élève, l'enseignante le paraphrase en intégrant le terme contre-argument au service des éléments constitutifs de la lettre d'opinion.

Donner une explication fermée

Quand la personne enseignante répond à une question directement sans engendrer une discussion avec l'élève, elle donne une explication fermée. *Donner une explication fermée* représente 0,52 % des interventions identifiées. Avant l'explication suivante, les élèves d'une équipe discutaient d'une expression utilisée dans une lettre d'opinion lue. Les élèves semblaient trouver ardu de définir l'expression « ne jouons pas à l'autruche », alors l'enseignante l'a expliquée. Ce moment se déroule lors d'une période consacrée à la construction des arguments dans une lettre d'opinion. Ainsi les échanges se déroulaient pendant l'étape de la production écrite (*étape 2 de la RÉ*) pour soutenir les apprentissages des élèves et consigner ceux-ci dans la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*).

A : C'est une expression pour dire que quand on a peur, ne jouons pas à l'autruche, ça veut dire que ne cachons pas notre tête dans le sol. Au lieu de rien faire pis de dire non non ça n'existe pas (enseignante qui mime la scène), (...) mais de sortir la tête dire que là, il faut faire quelque chose.

Cela faisait quelque temps dans l'équipe que la discussion portait sur l'expression « ne jouons pas à l'autruche » et l'enseignante souhaitait l'expliquer pour pouvoir aborder d'autres aspects des lettres d'opinion avec ses élèves.

Discussion

Cette étude a permis d'identifier et de catégoriser les interventions situées d'une enseignante au moment de coconstruire avec les élèves une fiche critériée de la lettre d'opinion au 3^e cycle du primaire, et ce, au sein du dispositif pédagogique de la réécriture accompagnée (Prince, 2011). Cette catégorisation s'inscrit dans un dispositif pédagogique plaçant le genre au cœur du travail et des discussions (Adam, 2015 ; Allal, 2015 ; Chartrand et al., 2015 ; Dolz et Abouzaïd, 2015 ; Schneuwly et Dolz, 1997). La complexité des tâches proposées aux élèves ainsi que l'espace dialogique créé favorisent les interactions et les réflexions, engendrant, pour les personnes apprenantes, des apprentissages significatifs (Bedoin, 2007 ; Jaubert et Rebière, 2002, 2021 ; Prince, 2011). Cette approche pédagogique considère les élèves comme des « partenaires intellectuels¹⁶ » avec qui il est possible de réfléchir dans l'action et de progresser collectivement et individuellement (Jorro et Crocè-Spinelli, 2010) en lien avec l'acquisition et le développement des savoirs, atténuant ainsi la dichotomie entre l'enseignement et l'évaluation (Burchell et al., 2024 ; Calfee et Miller, 2013).

La grande catégorie présentée dans cet article a été *intervenir de manière différenciée à partir des élèves*. Celle-ci regroupe cinq sous-catégories d'interventions : 1) *rebondir sur les initiatives prises par les élèves*, 2) *accueillir et promouvoir la dissidence*, 3) *rassurer ou valider*, 4) *chercher à comprendre la pensée des élèves*, et 5) *donner une explication fermée*.

Rebondir sur les initiatives prises par les élèves regroupe les actions pédagogiques mettant l'accent sur le dialogue pour promouvoir les apprentissages individuels et collectifs. La personne enseignante utilise les propos de l'élève pour faire progresser les représentations des élèves de la classe au regard de la lettre d'opinion. Ainsi, le dialogue devient un moteur de développement pour l'apprentissage de nouvelles connaissances à partir des connaissances mêmes des élèves (Goodman, 2014 ; Makdissi et al., 2010 ; Wells, 2009). Cette place importante de la discussion permet aux élèves de s'appropriier le genre travaillé

¹⁶ Expression empruntée à Ferreiro (1997)

Parent et Makdissi, 2026

en considérant ses éléments constitutifs dans la langue écrite en se servant des échanges oraux en des moments clé de la démarche (notamment les étapes 1 à 3 de la RÉ) pour favoriser des prises de conscience sur le genre considéré comme un tout et ses parties constitutives, et ce, dans un processus itératif. Selon Jaubert et Rebière (2002), cette itération entre langue écrite et échanges oraux contribue à l'élaboration de connaissances nouvelles, précisément en permettant des réflexions et des réajustements par l'intermédiaire des discussions à l'oral. Ces échanges oraux, selon elles, deviennent une médiation au service de la construction d'une intercompréhension textuelle ancrée et située dans un contexte précis.

Accueillir et promouvoir la dissidence rassemble les actions pédagogiques qui permettent la création d'un espace où le dialogue et le débat en lien avec le genre ont leur place dans la coconstruction de connaissances. La personne enseignante respecte le fait que chaque élève a droit à son opinion, à son individualité au sein de la collectivité à l'instar de Jorro et Crocé-Spinelli (2010) qui mettent l'accent sur l'importance des interactions pour favoriser le « développement d'une parole collective et individuelle » (p.132). Cette place laissée au débat et à la pluralité des points de vue des élèves contribue à l'appropriation et à la (re)structuration des connaissances d'une discipline (Bedoin, 2007) et à l'intercompréhension (Jaubert et Rebière, 2002). Cette relation que les élèves développent à l'égard de leurs productions et des savoirs entourant le genre textuel engendrés par les discussions contribuent à un rapport à l'écrit positif et émancipateur de chaque élève pour propulser ses compétences scripturales. En effet, auprès des mêmes participants de la présente étude, Pomerleau (2021) a mis en relief les manifestations du rapport à l'écrit des mêmes élèves dans cette démarche de réécriture accompagnée ; les élèves non seulement manifestent leur engagement et élaborent des savoirs sur le plurisystème langagier, mais encore ils manifestent une dialectique de la critique au sein de la communauté discursive qui contribue à une conception heuristique de l'écrit et de sa valence épistémique.

Rassurer ou valider regroupe les actions pédagogiques liées à l'affectivité et à la préservation de l'estime de soi des élèves. Dans une pédagogie ouverte où les élèves sont encouragés à partager leurs réflexions, la personne enseignante s'assure que ceux-ci le fassent dans un environnement sécurisant et respectueux (Tartas et al., 2010). D'ailleurs tout au long des apprentissages, ce besoin d'être rassuré peut être nécessaire comme le montre Montminy (2023) avec des enseignantes qui discutent à propos de leur développement professionnel en lien avec une perspective développementale. Si cela s'avère nécessaire que de rassurer ou de valider des adultes, il est possible d'émettre l'hypothèse que ce besoin sera tout aussi important, sinon plus, à prendre en considération auprès des jeunes élèves qui en sont au tout début de la construction de leur identité de

scripteur. Dans le contexte de cette étude, les élèves ont été amenés à partager autant leurs productions écrites que leurs points de vue à l'égard du genre travaillé. Il demeure crucial que ces moments de vulnérabilité soient des expériences où sont engendrées des émotions et un rapport aux savoirs positifs pour les élèves (Espinosa et Visioli, 2022).

Chercher à comprendre la pensée des élèves regroupe les actions pédagogiques où la personne enseignante s'assure d'avoir bien compris les propos et les réflexions des élèves avant de poursuivre la discussion, et ce, afin de mieux intervenir dans la zone proximale de développement (Vygotski, 1934/2013). Tel que le mentionne Bucheton et Soulé (2009), développer des significations communes favorise l'engagement. Ainsi, si les élèves sentent que leur personne enseignante souhaite réellement comprendre leurs propos et leurs réflexions, cela pourrait possiblement influencer positivement leur engagement et leur participation en classe au regard des activités proposées. La personne enseignante, pour sa part, s'assure ainsi de bien prendre en considération les éléments discutés par les élèves pour mieux intervenir et propulser leurs compétences scripturales par une guidance au niveau des aspects macrostructuraux.

La grande catégorie *Intervenir de manière différenciée à partir des élèves* permet de passer par l'oralité pour favoriser la conceptualisation des élèves et ainsi leur permettre de développer leurs compétences autant en écriture qu'en lecture (Wells, 2009). Les échanges dans la classe lors de la coconstruction de la fiche critériée favorisent une démarche inductive de l'appropriation du genre par les élèves au service de la pensée écrite. Effectivement, l'espace dialogique et le regard évaluatif donné par la fiche critériée permettent aux élèves, par la suite, de déduire les nécessaires et les suffisants, c'est-à-dire les composantes constitutives du genre travaillé, afin de bonifier leur texte. Selon Henriques (2004), toute construction de connaissances exigerait ce mouvement inductif et déductif de la pensée. En ce sens, le dialogue des élèves, issu de l'analyse de lettres d'opinion en cours d'action réfléchie, est vu comme un espace intersubjectif permettant la prise de conscience progressive des constituants du genre comme le montre la Figure 1 au service d'une appropriation intrasubjective. Ceci contribuerait à ce que Jaubière et Rebière (2021) identifient comme la secondarisation des discours au profit de la construction des savoirs, savoirs en constante évolution au fil des discussions engendrées dans la classe.

Les interventions détaillées précédemment sont de nature socioconstructiviste en ce sens qu'elles partent des représentations des élèves, de leurs pensées exprimées, et qu'elles sollicitent des provocations, des conflits cognitifs, exigeant l'analyse réflexive et l'activité constructive de l'élève en l'engageant notamment dans un dialogue comme le propose notamment Wells (2009). Une autre intervention, plutôt marginale dans le design

pédagogique, est de *donner une explication fermée*. Ce type d'intervention, en fonction de la posture épistémologique inhérente au présent article, devrait être utilisé au minimum et demeurer limité à des connaissances ponctuelles et factuelles sur le monde plutôt que sur des raisonnements logiques ou sur des organisations discursives.

À l'instar des cercles d'auteurs (Tremblay et al., 2020), la réécriture accompagnée place le dialogue au cœur des apprentissages et donne un réel pouvoir d'action aux élèves quant aux choix à faire lorsque vient le temps d'écrire un texte. Une distinction importante de cette étude porte notamment sur les réflexions à propos de la macrostructure du genre travaillé, autant à l'oral qu'à l'écrit avec les élèves. Les interventions situées conceptualisées présentent également des ressemblances avec les gestes professionnels et certaines postures de l'enseignant de Bucheton et Soulé (2009), notamment quant à l'étayage offert par l'adulte pour favoriser les apprentissages par les élèves. Les interventions situées catégorisées se démarquent par leur spécificité et leur actualisation précise en contexte de construction d'une fiche critériée, un regard évaluatif créé par et pour les élèves en contexte de réécriture accompagnée.

Conclusion

Cette étude de cas, réalisée dans un contexte naturel et situé où l'enseignante de la classe était une praticienne chercheuse, a permis de réfléchir sur l'acte d'écrire avec les élèves dans un climat de confiance. La posture socioconstructiviste adoptée par l'enseignante permet de miser sur l'activité constructive de l'enfant et de postuler que l'élaboration des connaissances passe nécessairement par l'action réfléchie de ce dernier. Les empiries du présent article montrent un ensemble de catégories conceptualisantes d'interventions situées et subtiles au cœur d'un enseignement ancré dans une telle perspective épistémologique.

Il importe tout de même de rappeler que les interventions situées identifiées dans le cadre de cette étude sont propres au contexte dans lequel elles s'inscrivent (Saada-Robert et Balslev, 2006). Il s'agit d'une recherche située ne visant pas la généralisation. Il apparaît donc pertinent de déployer dans d'autres classes le dispositif pédagogique de la réécriture accompagnée, tout en soutenant les personnes enseignantes dans le déploiement de ce type de pratiques pédagogiques. Il serait intéressant également de travailler d'autres genres de textes que la lettre d'opinion afin d'observer les interventions qui pourraient avoir lieu dans la coconstruction de la fiche critériée. Finalement, la complexification de la pensée et du savoir coconstruit a pu être observée au travers de l'élaboration de la fiche critériée et il

pourrait donc s'avérer pertinent d'observer la manière dont peut se construire une fiche critériée à travers plusieurs années scolaires.

Références

- Adam, J.-M. (2015). *Les textes : types et prototypes* (3^e édition). Armand Collin.
- Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, 3, 1–4. <https://www.ablf.be/archives/lettrure/lettrure-3/91-le-rolle-de-la-co-regulation-dans-des-activites-de-production-textuelle>
- Bedoin, É. (2007). Ruptures culturelles dans le débat interprétatif : une incidence de la reformulation magistrale sur la dynamique de construction des savoirs. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 433–446. <https://doi.org/10.7202/017886ar>
- Béguin, M. (2016). Psychologie historico-culturelle et analyse microgénétique : explicitation d'une démarche d'analyse. *Recherches qualitatives Hors-série* (20), 368–382. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-bc-guin.pdf
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique* 3-3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Burchell, D. et al. (2024) Dynamic assessment: a more equitable option. *Réflexions*, 43(3), 35–37.
- Calfee, R. C., & Miller, R. G. (2013). Best practices in writing assessment for instruction. Dans S. Graham, C. MacArthur, and J. Fitzgerald (Dir.), *Best practices in writing instruction* (2e édition) (pp. 351–380). Guilford.
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Chenelière Éducation.
- Charest, P. (1994). Ethnométhodologie et recherche en éducation. *Revue des sciences de l'Éducation*, 20(4), 741–756. <https://doi.org/10.7202/031765ar>
- Charmaz, K. (2017). Constructivist grounded theory. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 299–300. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262612>
- Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement — animer une démarche active de découverte. *Québec français*, 99, 32–34. <https://id.erudit.org/iderudit/44215ac>
- Chartrand, S.-G. et Dufour, M.-P. (2014). J'apprends des règles, puis je les applique : la sempiternelle question du « transfert ». *Vivre le primaire*, 27(3), 20–22. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2417
- Chartrand, S.-G. et Elghazi, L. (2014). L'argumentation I. Qu'est-ce qu'argumenter ? II. Qu'est-ce que l'efficacité argumentative ? *Correspondance*, 19(3), 20–27. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2412

- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec : Didactica, c.é.f. ; www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Corbin, J. (2017). Grounded theory. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 301–302. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262614>
- Cyrułnik, B & Morin, E. (2021). *Dialogue sur notre nature humaine. L'unité dans la diversité*. Marabout.
- De Ketele J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite, *Revue française de linguistique appliquée*, 1(18), 59—74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>
- Dolz-Mestre, J. et Abouzaid, M. (2015). Pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactique des langues. *Forumlecture.ch*, 2, 1—16. <https://doi.org/10.58098/lffl/2015/2/543>
- Duvin-Parmentier, B., Noyes-Rocaché, M. et Garcia-Debanc C., (2021). L'évaluation des écrits dans tous ses états de vulgarisation. *Repères Recherches en didactique du français*, 63, 85—104. <https://doi.org/10.4000/reperes.4164>
- Espinosa, G. et Visioli, J. (2022) Les émotions et le rapport au savoir de l'élève. *Administration et Éducation*, 4(176), 49 — 56. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0049>
- Ferreiro, E. (1997). L'enfant après Piaget : Un partenaire intellectuel pour l'adulte. *Psychologie Française*, 42(1), 69—76.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2022) Les dictées métacognitives interactives pour faciliter la révision de texte et contribuer au plaisir d'écrire. Dans P. Thériault et S. Allaire (dir.), *Susciter le plaisir d'écrire au primaire*, 74 — 84. Université du Québec à Chicoutimi. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8370/>
- Fréchette, C. et Dedieu, T. (2016). Si j'étais ministre de la culture. Éditions d'Eux.
- Goodman, K. (2014). *What's whole in whole language in the 21st century*. Garn Press.
- Henriques, G. (2004). Les significations et les raisons. Une démarche de définition informelle. Dans S. Dionnet et J.-J. Ducret (Eds.). *La formation des raisons* (pp. 113-134). Mardaga.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? Dans J. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 163-186). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01.0163>
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques 189-190*. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>

- Jorro, A. et Croc -Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques* 145-146. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1527>
- Lamb, V., Plante, I. & Tremblay, O. (2017). Rapport à l'écriture littéraire et pratiques déclarées d'enseignants du primaire en écriture et en lecture littéraires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 72-98. <https://doi.org/10.7202/1053589ar>
- Luckerhoff, J. & Guillemette, F. (2023). Introduction : le chemin de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans le monde francophone. *Enjeux et société*, 10(2), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1110571ar>
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C. et Darveau, M. (2010). Le dialogue, moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp.145-81). Presses de l'Université du Québec.
- Makdissi, H., Montminy, C et Dumont, V. (2026). Contextes pédagogiques propices à l'émergence de la littératie en classe maternelle. *Forumlecture.ch* 1, 1-27 <https://doi.org/10.58098/lffl/2026/1/900>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Montminy, C. (2023). *L'accompagnement au développement professionnel au regard de la littératie à l'éducation préscolaire ancré dans une approche développementale* [thèse de doctorat]. Université Laval.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Plane, S. (2022). Continuités et discontinuités dans l'enseignement de l'écriture. *Recherches* (77). <https://doi.org/10.3917/lfa.220.0133q>
- Pomerleau, C. (2021). *Les manifestations du rapport à l'écrit* [mémoire de maîtrise]. Université Laval.
- Prince, M. (2011). *La réécriture accompagnée : une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale* [thèse de doctorat]. Université Laval.
- Reuter, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (61), 68-90. <https://doi.org/10.3406/prati.1989.1503>
- Reuter, Y. (2025). Penser la remobilisation en didactiques. *Les Cahiers pédagogiques* (598), 21-23. <https://doi.org/10.3917/cape.598.0021>

- Romeo, L. (2008). Informal Writing Assessment Linked to Instruction: A Continuous Process for Teachers, Students, and Parents. *Reading & Writing Quarterly*, 24(1), 25–51. <https://doi.org/10.1080/10573560701753070>
- Saada-Robert, M. et Balslev, K. (2006). Les microgenèses situées. Étude sur la transformation des connaissances. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 487-514. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.3.4738>
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique — éléments de synthèse. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (115-116), 237—246. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1990>
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* (15). 27—40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>
- Simonneaux, L. et Pouliot, C. (2017). Les Questions Socialement Vives (QSV) ou Socially Acute Questions (SAQ). *Sisyphus Journal of education*, 5(2), 6—9.
- Sirois, P., Vanlint, A. et Gravel, A.-S. (2024). L'écriture créative partagée : une voie d'intervention à l'école primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 47(2) <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5805>
- Tartas, V., Baucal, A. et Perret-Clermont, A.— N. (2010). Can you think with me? Dans K. Littleton et C. Howe (dir.), *Education dialogues. Understanding and Promoting Productive interaction* (pp.64 — 82).
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Tremblay, O., Turgeon, E. & Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 1–13. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.988>
- Vandendorpe, C. (1996). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (pp. 85-108). Éditions Logiques.
- Vygotski, L. S. (2013). Pensée et langage (4^e édition). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934).
- Wells, G. (2009). Discussion: Narrating and theorizing activity in educational settings. *Mind, Culture, and Activity*, 11(1), 70–77. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1101_5