

Contenus et répartition des échanges entre élèves de première année du primaire au cours de tâches d'écriture réalisées en dyade

Natalie Lavoie

Jean-Yves Levesque

R'Kia Laroui

Université du Québec à Rimouski

Cette étude vise à comparer les contenus des échanges entre élèves travaillant en dyade ainsi que le nombre d'interactions selon différents types de regroupement et moments de l'année au cours de la réalisation de tâches d'écriture. À cet effet, trente dyades de filles et de garçons de première année du primaire ayant un bon niveau de développement et un faible niveau de développement en écriture ont participé à trois rencontres. Les séquences filmées ont été analysées à partir d'une grille qui détermine le contenu des échanges. Les résultats révèlent qu'il n'existe pas de rapport significatif entre la formation des dyades selon le sexe et le nombre ainsi que le contenu des échanges. Cependant, le niveau de développement des sujets en écriture s'avère significativement relié au nombre d'interactions que les dyades produisent, aux contenus de leurs échanges ainsi qu'au nombre d'interactions qu'elles ont en fonction du moment de l'année.

This study aimed to compare student dyads engaged in writing tasks in terms of how the content of the exchanges and the number of interactions varied in relation to the type of grouping and the point in the school year in which the tasks were carried out. To this end, thirty dyads composed of Grade 1 elementary students with good and poor writing skill levels were observed on three occasions. The videotaped exchanges were analyzed using a grid. Results show that that there was no significant relation between the type of grouping in terms of gender and the number of interactions or the content of the exchanges. However, the subjects' writing skill level was significantly related to the number of interactions produced by dyads and the content of their exchanges as well as the number of interactions as a function of the point in the school year.

Adresse pour correspondance : Natalie Lavoie, Université du Québec à Rimouski, Dép. de Sciences de l'éducation, 300, allée des Ursulines, Rimouski, Québec, G5L 3A1.
Courriel: natalie_lavoie@uqar.qc.ca.

Introduction

Savoir lire et savoir écrire sont des compétences essentielles pour fonctionner adéquatement dans la société d'aujourd'hui. Cette dernière tend à devenir de plus en plus exigeante en rapport avec l'écrit. Nous pensons que l'avènement de l'audiovisuel allait avoir un effet de diminution en ce qui a trait aux normes de l'écrit ; au contraire, le développement et la mondialisation des technologies entraînent des exigences encore plus élevées pour la maîtrise de la langue écrite. L'écrit est utilisé dans de nombreuses situations sociales ou professionnelles (Debeurme, 2006). En milieu scolaire, la lecture et l'écriture ne constituent pas des activités qui se confinent aux cours de français ; elles soutiennent l'apprentissage dans l'ensemble des disciplines.

Or, plusieurs élèves de l'ordre primaire éprouvent des difficultés d'apprentissage en français écrit, ce qui entraîne des conséquences tout au long du parcours scolaire (Tardif, 1992; Morrow, 1995; Reynolds, 1998; Goupil, 2007). Au Québec, à l'âge de 12 ans, 25 % des garçons et 17 % des filles présentent un retard scolaire qui est en grande partie dû à un faible rendement dans le lire-écrire (MEQ, 2001); ce retard peut mener dans bien des cas au décrochage scolaire. Selon le gouvernement du Québec (2001), 52,5 % des élèves sont classés fragiles ou incompetents en écriture à la fin du primaire. Depuis 1986, les élèves subissent une épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement. En juin 2005, les garçons ont échoué dans une proportion de 22 % contre 9 % chez les filles (MELS, 2006). Au secondaire, le taux d'échec à l'examen final d'écriture est de 17,8 % chez les garçons et de 10,3 % chez les filles. Selon le MELS (2006), la diminution inter-genre entre le primaire et le secondaire est probablement attribuable au décrochage scolaire puisqu'il est plus important chez les garçons et que ce sont généralement les élèves faibles qui abandonnent leurs études. L'Institut de la Statistique du Québec (2005) mentionne pour sa part qu'encore 25 % des jeunes en formation générale sortent de l'école sans diplôme, par conséquent, sans avoir acquis suffisamment de compétences en français écrit, ce qui les expose à des difficultés au plan de leur intégration sociale, culturelle et professionnelle.

Graham et Harris (2005) mentionnent qu'aux États-Unis, même si le nombre d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage en écriture n'est pas connu, les données provenant du National Assessment of Educational Progress montrent que plusieurs élèves ont des compétences insuffisantes en écriture. En 1998 et en 2002, les élèves de quatrième, huitième et douzième année ayant terminé ce programme avec succès ont démontré, pour la majorité d'entre eux, une maîtrise partielle des compétences demandées sur le plan de l'écriture.

Les responsables en matière d'éducation au Québec ne sont pas insensibles à la réalité inquiétante des difficultés des élèves en écriture et tentent

d'apporter des correctifs. À cet effet, les années 2000 sont marquées par une réforme complète des programmes de niveaux primaire et secondaire afin d'améliorer la situation. Cette transformation de l'École québécoise a comme objectif la réussite du plus grand nombre d'élèves et pour y arriver, met l'accent sur l'importance de l'apprentissage de la langue maternelle dans le cursus scolaire des jeunes. Cette importance s'exprime notamment par l'augmentation, dans les nouveaux programmes, du nombre d'heures d'enseignement consacrées au français oral et écrit. Le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) reconnaît que l'apprentissage des langues doit occuper une place centrale dans tout projet de formation, car il constitue le véhicule au service de l'apprentissage de toutes les disciplines et que le développement des compétences en français requiert, pour l'élève, un environnement riche et stimulant. Cette préoccupation pour l'écrit se confirme aussi dans le rapport du comité d'experts québécois sur l'apprentissage de l'écriture *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* (MELS, 2007) et par le *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire* (MELS, 2008).

Cette réforme conçoit l'apprentissage selon des perspectives cognitivistes et socio-cognitivistes pour lesquelles l'environnement culturel et les interactions sociales sont des facteurs qui influencent l'apprentissage. Cette façon de voir l'apprentissage accorde une importance primordiale au déséquilibre cognitif, c'est-à-dire à la remise en question des croyances et des représentations de l'élève au regard de celles de ses pairs ou de personnes ressources pour alimenter ou pour changer ses propres croyances ou représentations (MEQ, 2001). Ainsi, parmi les approches compatibles avec la réforme mise en place, on trouve l'apprentissage coopératif qui se définit comme étant une stratégie interactive de l'organisation du travail en classe où les élèves sont placés en petits groupes de travail afin de promouvoir l'interdépendance positive (Lasnier, 2000). Cette stratégie se base de façon maximale sur le modèle du socioconstructivisme.

Les recherches sur la collaboration entre pairs montrent que les échanges au cours de l'accomplissement de tâches scolaires encouragent l'apprentissage (Lefebvre et Deaudelin, 2001; Nixon et Topping, 2001; Yarrow et Topping, 2001; Morin et Montésinos-Gelet, 2003; Topping, 2005). De plus, lors des conflits cognitifs, les apprenants expliquent et remettent en question les opinions de leurs pairs en même temps qu'ils obtiennent de nouvelles informations ou qu'ils adoptent d'autres points de vue (Kumpulainen et Kaartinen, 2003). La valeur des groupes de pairs est largement reconnue autant pour ses effets positifs sur les résultats scolaires qu'au niveau affectif et social (Kumpulainen et Kaartinen, 1999, 2003; Sauvé, 2000). Forman (1989) affirme que les activités entre pairs semblent donner aux élèves des occasions d'échange conduisant à l'autoréflexion et à la construction des savoirs.

Plusieurs études admettent les bienfaits de l'apprentissage entre pairs et ce, dans plusieurs disciplines. Il serait donc légitime de penser que cette façon de faire est amplement exploitée dans les classes. Cependant, force est d'admettre que la tradition scolaire ne va pas dans ce sens. Ainsi, les recherches effectuées dans les salles de classe montrent que l'apprentissage coopératif n'est pas une stratégie privilégiée par les enseignantes; l'enseignement s'inspire davantage du matériel pédagogique et des interactions maître/élève. De plus, les observations faites dans les classes du primaire montrent que les échanges verbaux entre élèves sont beaucoup plus rares qu'on ne le croit (Tizard, Blatchford, Burke, Fraquhar et Plewis, 1998; Ogden, 2000; Martel, Levesque et Bilodeau, 2009).

Lefebvre et Deaudelin (2001) constatent que les études dans le domaine de l'apprentissage par les pairs mettent l'accent sur la nécessité de structurer les activités de coopération afin que celles-ci se réalisent véritablement. Topping (2005) indique pour sa part que plusieurs écoles pensent qu'elles favorisent le tutorat ou encore l'apprentissage coopératif, quand tout ce qu'elles font réellement, c'est de placer des enfants ensemble et espérer le mieux, alors que Lemery (2007) mentionne qu'à l'école, plusieurs enseignantes croient encore qu'il suffit de placer des élèves en sous-groupes pour qu'ils arrivent à accomplir une tâche de façon satisfaisante. Cette réalité est d'autant plus présente lorsqu'on se réfère à l'apprentissage de l'écriture. À cet effet, Morin et Montésinos-Gelet (2003) soulignent que l'écriture est souvent perçue comme une activité individuelle et que les recherches réalisées sur l'appropriation de l'écrit portent habituellement sur des sujets isolés réalisant une situation de production écrite.

Plusieurs auteurs se sont intéressés à la collaboration entre pairs et ce, dans différentes disciplines telles l'informatique, la résolution de problèmes et l'apprentissage de la lecture, entre autres. Moins fréquentes sont les études qui concernent le processus complexe de l'apprentissage de l'écriture. Cependant, celles qui s'y sont intéressées montrent l'influence positive de la collaboration entre pairs dans des tâches d'écriture (Parry et Hornsby, 1982; Daiute et Dalton, 1993; Blain, 1995; Montésinos-Gelet, 1999; Sutherland et Topping, 1999; Besse, 2000; Ogden, 2000; Topping, Nyxon, Sutherland et Yarrow, 2000; Topping, 2005). Parry et Hornsby (1982) expliquent que la collaboration entre pairs fonctionne parce que les élèves ont des expériences d'apprentissage et des pratiques similaires. Ces auteurs croient que les pairs sont souvent capables de s'entraider mieux ensemble que dans une relation avec l'enseignante, étant donné le niveau de contact qui serait, entre pairs, plus informel. Topping *et al.* (2000) affirment pour leur part que pour les élèves en difficultés d'apprentissage, l'écriture collaborative est la clé pour déverrouiller le silence de ces derniers : un outil qui permet d'activer leurs multiples voix qui, sans la collaboration, resteraient silencieuses. L'étude menée par Carr et Allen (1987) a

montré que même des enfants de maternelle âgés de cinq ans peuvent spontanément s'entraider pendant le processus d'écriture, et ce, indépendamment de l'enseignante qui incite ou non l'enfant à le faire. De plus, les auteurs soutiennent que les enfants, lorsqu'on le leur demande, offrent une aide directe à l'autre. Les études de Daiute (1989) et de Tucker (1990) vont dans ce sens. Ces derniers ont étudié l'effet du tutorat entre pairs dans des activités d'écriture impliquant des élèves de maternelle, première et deuxième année du primaire. Les résultats montrent que les enfants qui ont travaillé avec un pair tuteur se sont améliorés alors que ceux qui ont travaillé de façon individuelle sont demeurés pratiquement au même niveau. Les résultats ont aussi permis de constater que lorsque les élèves travaillent deux par deux sur un projet d'écriture, ils travaillent plus longtemps, sont plus motivés par leurs écrits et prennent plus de plaisir à écrire. Daiute et Dalton (1993) ont pour leur part étudié la nature de l'écriture collaborative d'enfants âgés entre 7 et 9 ans ayant de faibles capacités. Les résultats de cette étude indiquent que les élèves font plus de progrès dans l'écriture d'histoires après quelques séances de collaboration qu'après des séances d'écriture individuelle. L'observation et l'analyse des séances de collaboration font ressortir que les apprentissages s'effectuent par les confrontations d'idées qu'occasionne la collaboration. Il semble que les élèves haussent leur niveau d'apprentissage lorsqu'ils doivent argumenter et confronter leurs idées avec celles des autres. De plus, les auteurs avancent que les savoirs provenant des pairs et qui sont présentés selon le point de vue de l'enfant, donc par une personne qui a relativement le même statut, semblent plus faciles à assimiler par l'élève.

Parmi les études sur la collaboration entre pairs au cours d'activités d'écriture, peu ont décrit la nature des interactions des enfants. Storch (2001) propose d'approfondir les connaissances dans cette direction afin d'identifier les contenus discutés. Plusieurs études ont mis l'accent sur l'efficacité de la stratégie de collaboration comparée à d'autres stratégies d'apprentissage, mais peu d'attention a été portée aux interactions à l'intérieur des groupes. En ce qui a trait à la nature des interactions entre les enfants au cours de l'entrée dans l'écrit, une composante qui n'a pas fait l'objet d'investigation concerne les contenus des propos des élèves. À quoi les élèves s'adonnent-ils en termes d'échange? Les interactions portent-elles sur le sens de la tâche? Sur le sujet du message? Est-ce que les élèves s'attardent aux conventions de l'écrit? Dans quelle proportion les interventions réciproques se répartissent-elles parmi les divers contenus possibles?

Dans un autre ordre de connaissances, certaines études, qui se sont intéressées à la communication entre pairs, ont tenté de cerner l'effet de la composition du groupe sur l'amélioration des apprentissages académiques et sociaux. À ce chapitre, les résultats des contributions sont différents et variés. Pour Dedicott (1986), un pairage entre un élève fort et un élève faible génère des

progrès remarquables chez l'élève dont le rendement est inférieur. Les travaux de Daiute et Dalton (1993) démontrent l'efficacité d'un pairage inter-âges entre élèves de faible capacité. Berk et Winsler (1995) mentionnent que les enfants bénéficient davantage de la collaboration quand ils sont placés en dyades avec un pair plus âgé ou un peu plus expérimenté. Pour leur part, Duran et Gauthier (1993) ont comparé des dyades d'élèves d'âges différents avec des dyades d'élèves du même âge et concluent que les dyades les plus efficaces sont celles composées d'élèves du même âge mais dont le niveau de développement diffère. Daiute et Dalton (1993) approfondissent cette conclusion en proposant que la collaboration entre pairs de compétences semblables pourrait être particulièrement importante pour exercer et augmenter les connaissances inertes, tandis que la collaboration avec un expert pourrait s'avérer bénéfique pour l'acquisition de nouvelles connaissances ou encore pour organiser ou raffiner les connaissances déjà existantes.

King, Staffieri et Adelgais (1998) soutiennent que l'aide ne doit pas être restreinte aux pairs les plus compétents. Selon eux, les élèves de compétences similaires et du même âge peuvent s'aider mutuellement si on leur offre un cadre pour le faire. Sutherland et Topping (1999) ont mené une étude auprès de 64 enfants âgés de 8 ans, divisés en quatre groupes : deux groupes témoins qui devaient effectuer la tâche de façon individuelle et deux groupes expérimentaux qui travaillaient en dyades. Ils ont tenté de vérifier, dans un premier temps, l'effet de la collaboration sur les dyades selon les compétences des élèves. Dans un deuxième temps, ils ont tenté de comparer l'effet de la collaboration à celui du travail individuel. Les résultats de l'étude montrent une différence statistiquement significative entre le pré- et le post-test pour le groupe expérimental ayant des compétences différentes ; la différence ne s'avère pas significative pour les groupes témoins. Même si le groupe expérimental formé d'élèves ayant des compétences similaires n'obtient pas des résultats statistiquement significatifs, ceux-ci affichent tout de même une différence positive entre le pré- et le post-test, différence qui paraît négative pour les groupes témoins. De plus, la différence entre l'amélioration montrée par les groupes expérimentaux et la régression remarquée pour les groupes témoins s'avère statistiquement significative. Les résultats montrent également qu'en moyenne, les deux types de dyades des groupes expérimentaux ont augmenté leur qualité de production en travaillant à deux. Dans les dyades où les élèves présentent des compétences de niveau différent, ce sont les élèves évalués comme étant les moins compétents qui se sont le plus améliorés. Cette étude a aussi permis aux chercheurs de vérifier la constance de l'effet positif de la collaboration lorsque les élèves reviennent en production individuelle. Ainsi, le groupe dont les dyades étaient formées d'élèves de compétences différentes semble, en moyenne, conserver l'amélioration constatée lors de la collaboration. En fait, cette amélioration est largement représentée par les élèves les plus

compétents. Cependant, les élèves faisant partie des dyades aux compétences similaires ne semblent pas généraliser les améliorations obtenues lors de la collaboration lorsqu'ils reviennent à l'écriture individuelle.

Topping (2005) souligne la pertinence de s'intéresser au pairage d'élèves de compétences similaires. Selon lui, les deux membres de la dyade trouvent un défi cognitif dans leur activité de collaboration. Celui qui aide est perçu comme apprenant/enseignant et est un modèle plus proche et crédible pour l'autre. Pour leur part, Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers et D'Apollonia (1996) ont effectué une méta-analyse qui compare les résultats obtenus par des groupes de travail homogènes et hétérogènes au niveau des compétences. Les résultats montrent un effet un peu plus positif chez les groupes de compétences homogènes. Toutefois, comme les groupements étudiés n'étaient pas tous uniformes quant au nombre d'élèves faisant partie des groupes de travail, les auteurs précisent que la pertinence de ces résultats est plutôt incertaine en ce qui concerne le travail en dyade.

La recension des écrits montre que les différents auteurs ayant étudié la collaboration entre pairs semblent assez unanimes sur l'impact positif de cette collaboration dans différentes activités d'apprentissage incluant celle concernant le processus de l'écriture. Relativement à la composition des regroupements d'élèves pour susciter le travail en collaboration en production écrite, les recherches sont à poursuivre. La plupart des études n'ont utilisé qu'une seule variable de regroupement, soit l'âge des élèves ou le niveau de développement. D'autres études semblent donc nécessaires pour confirmer, approfondir et compléter les résultats des études existantes. De plus, le sexe des élèves ne semble pas avoir été pris en considération dans les études recensées. À cet égard, Topping et Bryce (2004) mentionnent, dans les limites d'une recherche portant sur le tutorat entre pairs, qu'ils auraient dû prendre en considération la variable du sexe des élèves pour avoir des résultats plus précis. Cette variable pourrait avoir une influence sur la nature des interactions, notamment sur les contenus des propos, qui nous intéressent particulièrement dans cette recherche. Nous n'avons également relevé aucune étude qui tienne compte du moment de l'année afin de vérifier si certains changements se produisent en fonction des types de regroupements.

Enfin, le nombre d'interactions produites par les élèves selon différents regroupements ne semble pas avoir fait l'objet d'investigation. Quels sont les contenus des propos des élèves selon différents modes de regroupement déterminés par le niveau d'acquisition en écriture et par le sexe des élèves? Des différences se manifestent-elles entre les différents regroupements, voire à différents moments de l'année en regard des interactions se rapportant aux divers contenus?

Socioconstructivisme et collaboration entre pairs

Les auteurs qui étudient la collaboration entre pairs se rallient à la théorie socioconstructiviste élaborée par Vygotsky (1978, 1985). Tout comme le constructivisme, le socioconstructivisme prend appui sur les processus mentaux avec lesquels un apprenant construit et organise ses représentations du monde. Cependant, selon cette perspective, la dimension sociale joue un rôle de grande importance dans la construction des connaissances. Pour Vygotsky (1978, 1985), c'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est enraciné dans le social. Jaffré et David (1998) précisent que les représentations mentales se forment au contact d'une diversité de situations, et ce, particulièrement dans le cas des usages oraux et écrits d'une langue. La dimension sociale ne concerne pas seulement les interactions entre les individus, mais elle tient aussi compte du contexte dans lequel un apprenant acquiert de nouveaux savoirs (Legendre, 2004). Selon l'approche socioconstructiviste, l'apprentissage n'est donc pas une construction individuelle, mais plutôt le fruit d'une négociation collective en lien avec un contexte particulier, ce qui fait de la cognition un processus collectif et distribué (Désautels et Larochelle, 2004).

Appliqué à la pédagogie, le socioconstructivisme considère que l'élève élabore sa compréhension d'une réalité en comparant ses perceptions avec celles de ses pairs ou celles de l'enseignante (Lasnier, 2000). Ainsi, pour Vygotsky (1978, 1985) l'école et les activités qu'elle offre sont des contextes puissants permettant de soutenir le développement cognitif. À ce niveau, les résultats des travaux de Vygotsky sur la collaboration en tant que source de développement cognitif et d'apprentissage montrent que lors de tâches offrant des défis raisonnables aux élèves, les dialogues de type coopératif entre pairs et autres personnes plus expérimentées stimulent l'apprentissage et la pensée. Ainsi, le langage, de par sa fonction médiatrice, devient un élément primordial dans la théorie socioconstructiviste. Son rôle est considéré comme central dans le processus par lequel les individus acquièrent des fonctions mentales supérieures (processus de la pensée, de la réflexion et du raisonnement) en se livrant à des activités partagées. Ainsi, les enfants apprennent à lire et à écrire parce qu'ils veulent communiquer avec les autres dans leur environnement (Vygotsky, 1985). Rapidement, et de façon graduelle, ils saisissent l'utilité de la langue orale et écrite en observant de quelle façon les adultes utilisent ces formes de langage pour construire et communiquer du sens ainsi qu'en s'engageant eux-mêmes dans cette activité.

Mercer (2000) propose quatre conditions devant être favorables à l'émergence du langage constructif dans une activité d'apprentissage en collaboration. La première est que l'interaction doit faire partie intégrante de la tâche à

réaliser, de sorte que le langage constructif ne survienne pas de façon accidentelle. De plus, l'activité doit être planifiée en vue d'encourager la collaboration plutôt que la compétition. Troisièmement, les partenaires doivent avoir une bonne compréhension de l'objectif de la tâche et, enfin, les partenaires doivent bien comprendre comment le dialogue peut être utilisé pour le partage des idées et la résolution du problème. Ogden (2000) ajoute que quelle que soit la situation, les interactions incluent la construction et le partage de sens, grâce au langage verbal ou non verbal. Les jeunes apprenants se doivent d'utiliser ces outils « faiseurs de sens » ('tools of meaning-making') s'ils veulent s'engager dans une situation d'interaction.

Objectif de recherche

La présente recherche vise à comparer les contenus des échanges entre élèves regroupés en dyades ainsi que le nombre d'interactions selon différents types de paire (sexe et niveau de développement des élèves) et selon trois moments de l'année dans le cadre de la réalisation de tâches d'écriture.

Méthodologie

Échantillon

Pour constituer l'échantillon de l'étude, 13 classes d'élèves de première année du premier cycle du primaire ont été sollicitées à la Commission scolaire des Phares dans la région de Rimouski au Québec. Conformément à notre objectif de recherche, différentes dyades d'élèves devaient être constituées en début d'année scolaire selon le niveau de développement en écriture et en tenant compte du sexe des sujets. Le niveau de développement des élèves au regard de l'écriture a été établi à l'aide d'une épreuve d'orthographe approchée (Morin, 2002). Cette épreuve comportait deux volets. Le premier volet consistait en une tâche d'écriture de six mots proposés un à un. Les mots choisis étaient de longueur variable (monosyllabe–dissyllabe) avec une structure phonique elle aussi variable (ami → vcv, riz → cv, chapeau → cvcv, cerise → cvcvc). Les élèves devaient écrire le mot selon la consigne suivante : « tu écris le mot comme tu penses qu'il s'écrit ». Le deuxième volet consistait en l'écriture d'une phrase (*Je m'appelle ... et mon ami c'est ...*) que dictait l'expérimentatrice à l'enfant à partir de la même consigne.

Afin de cibler les élèves ayant un fort niveau de développement en écriture et ceux possédant un faible niveau de développement en écriture, un calcul statistique a été effectué à partir des résultats obtenus dans les deux volets de l'épreuve d'orthographe approchée. Ainsi, les élèves qui se situaient dans le groupe possédant des résultats inférieurs à la moyenne moins un écart type étaient considérés comme ayant un faible niveau de développement en écriture et ceux qui se trouvaient dans le groupe ayant des résultats supérieurs à la

moyenne plus un écart type étaient considérés comme ayant un fort niveau de développement en écriture.

L'analyse des résultats a permis de classer les enfants selon leur niveau de développement en orthographe lexicale, puis de former 30 dyades d'élèves : neuf dyades d'enfants forts (trois dyades de garçons-garçons, trois dyades de garçons-filles, trois dyades de filles-filles), neuf dyades d'enfants faibles (trois dyades de garçons-garçons, trois dyades de garçons-filles, trois dyades de filles-filles) et 12 dyades d'enfants forts-faibles (trois dyades de garçons forts-garçons faibles, trois dyades de garçons forts-filles faibles, trois dyades de filles fortes-garçons faibles et trois dyades de filles fortes-filles faibles). Afin de s'assurer de la validité du niveau de développement des élèves établi à l'aide de l'épreuve, les résultats ont été corroborés par les enseignantes à partir de leurs observations en classe, effectuées avant la formation des dyades.

Cueillette des données

Chaque dyade a été rencontrée à trois reprises durant l'année scolaire. Une première fois au mois d'octobre, une seconde au mois de février et une troisième au mois de mai. À chacune des rencontres, les dyades étaient retirées de la classe pour effectuer une tâche d'écriture partagée d'une durée moyenne de 20 minutes. Après chaque activité d'écriture, les élèves retournaient dans leur classe pour montrer et lire leur production. Les données ont été recueillies par la technique de l'observation directe au moyen d'une caméra vidéo.

Tâches d'écriture

Les enfants devaient effectuer une tâche d'écriture en collaboration à la suite d'une mise en situation différente à chacun des trois moments de la cueillette des données. Après les explications concernant la réalisation de la tâche, l'expérimentatrice informait les élèves qu'ils devaient s'entraider au cours de l'écriture en énonçant la consigne suivante : « Pendant que vous écrivez, vous devez expliquer ce que vous faites, dire ce que vous écrivez et pourquoi vous l'écrivez ainsi. L'ami qui n'écrit pas regarde ce que l'autre fait et il peut poser des questions ou aider celui qui écrit ». Cette démarche a été pré-expérimentée auprès de trois dyades d'élèves de même niveau scolaire ne faisant pas partie du groupe à l'étude afin de vérifier leur compréhension des consignes ainsi que le déroulement de l'activité. Cette pré-expérimentation a permis de constater que la démarche utilisée se révélait ajustée aux sujets.

Tâche d'entraînement

Une tâche d'écriture a été effectuée en dyades dans toutes les classes où se trouvaient les sujets de la recherche dans le but de s'assurer qu'ils avaient déjà travaillé selon cette modalité de regroupement. Cette tâche était animée par les

enseignantes et les élèves étaient placés en dyades de façon aléatoire. L'enseignante lisait l'histoire *La petite poule rouge* (Velthuijs, 2001) aux élèves jusqu'aux deux dernières pages. Pour celles-ci, le texte était caché et les élèves devaient, à partir des images, inventer la fin de l'histoire.

Première tâche d'écriture (passation en octobre)

La première tâche consistait à faire un résumé d'une histoire. Pour cela, l'expérimentatrice devait lire le livre *La chenille qui fait des trous* (Carle, 1999) aux élèves en leur posant des questions pour vérifier leur compréhension. Par exemple, elle leur demandait s'ils pouvaient dire ce qu'est une «pastèque», ou encore combien de fraises la chenille allait manger. Par la suite, les élèves devaient discuter de ce qu'ils voulaient écrire en fonction de ce qu'ils avaient retenu de l'histoire, de ce qu'ils avaient le plus ou le moins aimé, en vue de le partager avec leur enseignante et les autres élèves de la classe. Ils devaient ensuite s'entendre sur ce que chacun écrirait car ils avaient à partager le crayon. Une fois qu'ils s'étaient entendus, ils écrivaient leur texte. L'expérimentatrice intervenait seulement si les élèves n'interagissaient pas ou ne se mettaient pas au travail après quelques minutes. Ses interventions visaient à encourager les enfants et à les guider en vue de susciter l'échange de propos. Elle n'apportait aucune aide concernant la production écrite à réaliser.

Deuxième tâche d'écriture (passation en février)

La deuxième tâche visait à faire écrire aux élèves une lettre à partir d'un canevas pré-établi. L'expérimentatrice faisait la lecture de l'album *La lune d'Ali* (Branca, 2004) suivie de questions pour s'assurer de la compréhension de l'histoire par les enfants. Par la suite, elle leur demandait de déterminer ce qu'ils voulaient écrire et ensuite d'écrire leur lettre au personnage principal de l'histoire pour lui faire part de leur appréciation du conte qu'on leur avait lu et qui le mettait en vedette. Encore une fois, l'expérimentatrice intervenait uniquement pour solliciter des échanges entre les élèves.

Troisième tâche d'écriture (passation en mai)

La troisième tâche avait également pour amorce un conte, *Le panier de Jeannot Lapin* (Sacré, 2003), à partir duquel des affiches géantes avaient été produites avec le texte inscrit en-dessous. L'expérimentatrice présentait toutes les images de l'histoire aux élèves et lisait le texte y correspondant. Elle affichait les deux dernières images où, cette fois, le texte était caché. Elle demandait alors aux élèves d'inventer la fin de l'histoire en s'inspirant des images qui apparaissaient sur leur feuille de travail. Les élèves devaient d'abord discuter du texte à écrire pour chacune des deux images représentées et ensuite écrire leur texte. L'expérimentatrice intervenait uniquement pour guider et encourager les élèves. Lorsqu'ils avaient terminé d'écrire la fin de l'histoire, elle lisait le texte

qui correspondait aux deux dernières images et comparait la fin produite par les élèves à celle de l'auteur.

Méthode d'analyse des interactions

L'analyse des enregistrements vidéo a été effectuée à partir d'une grille de cotation. Le codage de l'ensemble du matériel a été précédé d'un codage réalisé par deux juges sur dix pour cent des enregistrements jusqu'à ce qu'il y ait accord sur le mode de cotation des données, et ce, pour chacune des deux catégories de contenu de la grille utilisée. Ainsi, la fréquence des interactions a été notée sur les conventions de l'écrit de même que sur le sens de la tâche et le sujet du message. Cette grille servant à coder les contenus des propos des dyades a été élaborée à partir des travaux de Burns et Casbergue (1992), de Debaryshe, de Buell et Binder (1996) ainsi que ceux de Lavoie (2000). Elle comporte deux catégories de propos : une première qui comprend les échanges sur les conventions de l'écrit et une seconde catégorie concerne les propos sur le sens de la tâche et le sujet du message (tableau 1).

Tableau 1 : Grille d'analyse des contenus des interactions des élèves

Interactions sur les conventions de l'écrit	Interactions sur le sens de la tâche et le sujet du message
Montre où écrire sur la feuille	Redit ce qu'il y a à faire
Indique dans quelle direction écrire	Pose une question sur la tâche à réaliser
Fait des correspondances phonèmes-graphèmes	Fait un commentaire sur une particularité relative à la tâche qui en explicite le sens
Parle de l'espace entre les mots (blancs graphiques)	Dit ce qu'il veut écrire
Montre ou explique comment écrire une lettre	Donne des exemples de choses à écrire
Donne l'orthographe d'un mot	Décide du message à écrire
Parle de la majuscule ou de la minuscule	Discute de la structure du message (début, fin)
Parle de la ponctuation à utiliser	Corrige un élément du message qui ne correspond pas au sens de la tâche

La grille ci-dessus (tableau 1) servait à identifier les divers contenus des propos des élèves et à noter la fréquence des interactions pour chacune des catégories de leur contenu. Ainsi, une fréquence d'interaction était attribuée seulement s'il y avait une réponse verbale ou comportementale du partenaire à la suite de l'intervention. Le niveau de base d'une interaction est l'engagement réciproque des partenaires où, dans une situation, ils ont une action réciproque

l'un sur l'autre (Santolini, Danis et Tijus, 1996). Par exemple, l'élève A écrit un mot et l'élève B lui dit d'ajouter une lettre. Si l'élève A ajoute la lettre, une fréquence est ajoutée, par contre, si l'élève A ne répond pas à l'intervention de B (il n'ajoute pas la lettre et ne réagit pas au commentaire de B), aucune fréquence n'est calculée. Pour la seconde catégorie, si l'élève A propose une idée et que l'élève B approuve soit en signifiant que c'est une bonne idée ou encore en ne donnant pas de commentaire mais en écrivant le message proposé, une fréquence est ajoutée. Par contre, si l'élève B ne tient pas compte de l'idée de A et ne fait aucun commentaire, la fréquence n'est pas calculée. Au total, 1836 interactions ont été codées.

Résultats et discussion

Sexe des élèves

Concernant le nombre d'interactions et la composition des dyades selon le sexe des élèves, on s'est demandé si, lorsqu'on plaçait un garçon avec une fille, il y avait plus ou moins d'interactions que lorsqu'on le plaçait avec un autre garçon. De même, est-ce que deux filles interagissent davantage ? Une analyse de variance utilisant le F de Welch a été réalisée et n'a pas fait ressortir de différence significative entre les dyades ($F(2, 21) = 1,024, p >, 05$). Les sujets interagissent autant d'une dyade à l'autre. Ainsi, il apparaît que les dyades de filles, les dyades de garçons et les dyades de filles et garçons produisent à peu près le même nombre d'interactions. Le sexe des élèves ne semble donc pas un facteur d'influence en ce qui concerne le nombre de propos.

Examinons maintenant la répartition des interactions des dyades en fonction de leur contenu. Ainsi, on a cherché à savoir si les dyades interagissaient plus ou moins à propos des conventions reliées à l'écrit ou à propos du sens de la tâche et du sujet du message. On observe d'abord que toutes les dyades obtiennent un score moyen un peu plus élevé au regard des conventions de l'écrit (tableau 2).

Tableau 2 : Statistiques descriptives rapportant le score moyen aux conventions de l'écrit, au sens de la tâche et au sujet du message, selon le sexe des élèves

Sexe des dyades	Conventions de l'écrit		Sens de la tâche et sujet du message		Nombre de dyades
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Garçon-Garçon	3,57	2,71	3,35	1,49	9
Garçon-Fille	3,84	3,24	3,32	1,16	12
Fille-Fille	5,39	4,01	4,85	2,31	9

On remarque aussi que les dyades composées de filles échangent plus que les dyades de garçons et que les dyades composées d'une fille et d'un garçon. Toutefois, l'analyse de variance réalisée à partir du test de Welch révèle que ces différences ne sont pas significatives ($p > ,05$). Il semble donc exister une certaine constance dans le nombre d'interactions réalisées par les élèves, et ce, aussi bien pour les conventions que pour le sens de la tâche et le sujet du message. Ainsi, on peut supposer que les élèves accordent autant d'importance à ce qu'ils veulent écrire qu'à la façon dont ils doivent l'écrire, et ce, quel que soit le sexe des élèves formant la dyade.

Niveau de développement des élèves

Nous voulions également savoir si le nombre d'interactions variait en fonction de la composition de la dyade selon le niveau de développement des élèves. Les scores moyens obtenus indiquent que la différence se trouve entre les dyades formées d'un élève fort et d'un élève faible ($M = 5,41$) et les dyades formées d'élèves faibles ($M = 2,49$). Notons que les dyades d'élèves forts ($M = 3,67$) ne se distinguent pas des dyades d'élèves faibles. On peut donc penser que lorsque deux élèves forts travaillent en collaboration, ils n'échangent pas plus que deux élèves faibles et ces derniers ne discutent pas moins que les élèves forts. Toutefois, les dyades composées d'un élève fort et d'un élève faible semblent davantage productrices d'échanges entre les élèves. Cette étude fait ressortir que deux élèves avec des niveaux de compétence différents (un élève fort et un élève faible) sont plus producteurs d'interactions lors de la tâche d'écriture que les dyades avec un même niveau de développement (deux élèves forts ou deux élèves faibles). Cette situation peut s'expliquer par le manque de compétences de l'élève faible dans l'acte d'écrire comparativement à l'élève fort. Ainsi, on peut supposer que celui-ci trouve les mots pour expliquer à son partenaire comment faire pour écrire et le faire avancer. Cependant, deux élèves forts ou deux élèves faibles, placés dans une même dyade, ne trouvent probablement pas quoi dire à l'autre pour lui permettre d'écrire un mot puisqu'ils sont à un niveau semblable de développement de la conscience de l'écrit.

Ce résultat intéressant suggère que si les enseignantes veulent que les élèves discutent plus abondamment au cours de tâches d'écriture réalisées en dyade, le pairage d'un élève fort avec un élève faible s'avère plus judicieux qu'un pairage entre deux élèves faibles. Notre étude fait ressortir qu'un niveau de développement différent engendre, chez les élèves, un besoin de clarifier, de discuter davantage pour progresser dans la réalisation de la tâche. Ainsi, les deux élèves peuvent tirer profit des interactions, l'élève faible pouvant réaliser de nouveaux apprentissages par les explications de l'élève fort et ce dernier pouvant cristalliser ses connaissances en les rendant explicites. Au contraire, les dyades de même niveau de développement ne semblent pas manifester les mêmes besoins. Ce résultat diffère de ce que soutient Topping (2005), à savoir

que les deux partenaires de dyades aux compétences similaires sont exposés à un défi d'apprentissage dans leur tâche collaborative, chacun représentant pour l'autre un modèle d'enseignant/apprenant. Notre étude n'a pas permis de faire ce constat.

On souhaitait de plus vérifier si la composition de la dyade selon le niveau de développement des élèves influençait le contenu des interactions, c'est-à-dire si les différentes dyades parlaient davantage des conventions de l'écrit ou du sens de la tâche et du sujet du message. On observe que la composition de la dyade selon les compétences des élèves influence de manière significative le nombre des interactions reliées aux conventions de l'écrit. En effet, les tests de comparaisons multiples utilisant la procédure de Dunnett's C font ressortir que la différence se trouve entre les dyades formées d'un élève fort et d'un élève faible ($M = 6,60$, $É.T. = 3,71$) et les dyades formées de deux élèves faibles ($M = 1,78$, $É.T. = 1,20$). Notons que les dyades formées de deux élèves forts ($M = 3,52$, $É.T. = 2,02$) ne se distinguent pas des dyades formées de deux élèves faibles. Le tableau 3 présente le score total moyen obtenu par chacune des dyades.

Tableau 3: Statistiques descriptives rapportant le score moyen aux conventions de l'écrit, au sens de la tâche et au sujet du message, selon la compétence des élèves

Sexe des dyades	Conventions de l'écrit		Sens de la tâche et sujet du message		Nombre de dyades
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Fort-Fort	3,52	2,02	3,81	1,69	9
Fort-Faible	6,60	3,71	4,21	2,26	12
Faible-Faible	1,78	1,20	3,20	0,86	9

Il est fort à propos de constater en quoi les dyades se distinguent. Ainsi, on remarque que les dyades composées d'élèves forts accordent autant d'importance aux conventions de l'écrit qu'au sens de la tâche et au sujet du message. Pour leur part, les dyades formées d'un élève fort et d'un élève faible s'attardent davantage aux conventions de l'écrit plutôt qu'au sens de la tâche et au sujet du message. Cela peut éventuellement s'expliquer par le fait que l'élève fort, étant plus compétent, donne beaucoup d'informations à l'élève faible sur la manière dont il doit écrire pour produire les mots du message. Par exemple, les discussions entre les deux portent sur l'orthographe d'un mot ou sur la ponctuation à utiliser. Pour leur part, les dyades dont les deux élèves sont faibles sont davantage préoccupées par le sens de la tâche et le sujet du message, c'est-à-dire sur ce qu'elles vont écrire plutôt que sur les conventions de

Tableau 4 : Statistiques descriptives rapportant le score moyen concernant les conventions de l'écrit selon le moment de l'année

Moment de l'année	Conventions de l'écrit		Nombre de dyade
	Moyenne	Écart-type	
Moment 1	5,05	4,57	30
Moment 2	3,97	3,65	30
Moment 3	3,67	3,44	30

l'écrit, avec lesquelles ces élèves éprouvent des difficultés ; ils semblent davantage portés à échanger sur le contenu du message.

Ces constatations concernant les contenus des échanges qui se révèlent différents selon le niveau d'acquisition des sujets de la dyade ajoutent de nouvelles contributions. D'une part, elles apportent des précisions aux études décrites ci-haut qui ont fait ressortir les effets bénéfiques de la collaboration entre pairs sur la réalisation des apprentissages. D'autre part, dans la foulée des propositions de King *et al.* (1998), entre autres, affirmant que les élèves de compétences similaires peuvent mutuellement s'aider si on leur offre un contexte approprié, nos résultats montrent notamment que les élèves possédant un mince bagage d'acquisitions en écriture, trouvent tout de même matière à échanger pour se soutenir dans la réalisation des tâches.

Il semble donc avantageux, lorsque l'on souhaite que les élèves discutent des conventions de l'écrit, de placer un élève fort avec un élève faible. Cependant, en ce qui concerne le sens de la tâche et le sujet du message, il apparaît que le nombre d'interactions s'y rapportant ne varie pas beaucoup en fonction de la composition de la dyade. Ainsi, quand il s'agit du sens de la tâche et du contenu du message, tout type de pairage peut s'avérer pertinent.

Moment de l'année

On souhaitait également vérifier à quel moment de l'année les dyades interagissaient le plus. Il semble qu'il y ait plus d'interactions produites au début qu'à la fin de l'année. On note une différence entre les temps de mesure lorsqu'on considère tout le monde ($F(2, 28) = 5,558, p < ,01$). Les dyades interagissent davantage ($F(1, 29) = 8,108, p = .008$) au temps un ($M = 4,58, \text{É.-T.} = 3,17$) qu'au temps trois ($M = 3,42, \text{É.-T.} = 2,40$).

Par ailleurs, on se demandait à quel moment de l'année les dyades interagissaient le plus au regard des conventions de l'écrit. Malgré un nombre d'interactions plus élevé au moment un, les résultats obtenus ne montrent pas de différence statistiquement significative au regard des conventions de l'écrit. Ainsi, les élèves n'échangent pas davantage en début qu'en fin d'année à propos des conventions de l'écrit. Le tableau 4 présente le score moyen concernant les conventions de l'écrit selon les temps de mesure.

S'il n'y a pas de relation significative entre les trois moments de l'année et le nombre d'interactions à propos des conventions de l'écrit, cela semble indiquer que lorsque les élèves travaillent en dyade, cette composante de l'écrit est tout de suite prise en compte au début de l'année et n'est pas négligée par la suite.

Cependant, concernant le nombre d'interactions au regard du sens de la tâche et du sujet du message selon le moment de l'année, il y a une différence significative entre les temps de mesure lorsqu'on considère tout le monde ($F(2, 28) = 3,948F, Fp <, 05F$). Le tableau 5 présente le score moyen concernant le sens de la tâche et le sujet du message selon le moment de l'année. On observe que les élèves interagissent davantage en début d'année ($M = 4,12F, \text{É.-T.} = 2,51$) qu'en fin d'année ($M = 3,17, \text{É.-T.} = 1,86$), cette différence étant significative à $p <, 05$.

Tableau 5 : Statistiques descriptives rapportant le score moyen concernant le sens de la tâche et le sujet du message selon le moment de l'année

Moment de l'année	Sens de la tâche et sujet du message		Nombre de dyade
	Moyenne	Écart-type	
Moment 1	4,12	2,51	30
Moment 2	4,08	2,13	30
Moment 3	3,17	1,86	30

Cette différence relative à la quantité d'interactions lorsque les élèves échangent sur le sens de la tâche et le sujet du message entre deux moments de l'année suggère que les dyades ont une préoccupation marquée pour le sens de la tâche et le sujet du message par leurs comportements verbaux et non verbaux en début d'année, mais que cette préoccupation est moins marquée en fin d'année. Cette situation pourrait être attribuable au fait que les élèves sont plus autonomes en fin d'année pour ce qui est de cette composante de la production écrite, les échanges deviennent alors moins nécessaires qu'en début d'année. Il se peut également qu'un enseignement de l'écrit plus axé sur les conventions que sur l'importance du message ait eu un impact sur les préoccupations des enfants.

Les résultats obtenus quant à la différence entre le nombre d'interactions au début et à la fin de l'année, sans discernement pour leur contenu, s'avèrent significatifs. Toutefois, cette différence semble être associée aux échanges dans les dyades sur le sens du travail à réaliser et le sujet de la production écrite. Ce constat vient donc nuancer le résultat significatif ressorti au regard du nombre d'interactions en fonction du moment de l'année.

Conclusion

Cette recherche a permis de dégager certaines tendances relatives au travail en dyades chez des élèves de première année du primaire dans le cadre d'activités de production de l'écrit.

Il ne semble pas exister de rapport significatif entre la variable « sexe » des dyades et le nombre ainsi que le contenu des échanges. Cela signifie que, chez les élèves de cet âge, les différentes combinaisons possibles pour former des dyades en fonction du genre des sujets ne font pas varier de façon marquée ni la quantité des interactions, ni leur contenu (sens de la tâche et sujet du message, conventions de l'écrit). Il est cependant possible qu'au cours du cheminement des élèves des différences puissent se faire sentir. Toutefois, la caractéristique des dyades en terme de niveau de développement des sujets en écriture s'avère significativement reliée au nombre d'interactions générales qu'elles produisent, au nombre de leurs interactions portant sur le contenu, voire au nombre d'interactions comparé au moment de l'année. Précisément, ces liens s'expriment de diverses façons. Les dyades composées de sujets ayant un bon niveau de développement en écriture et de sujets ayant un faible niveau interagissent davantage que les autres. Les dyades dont les sujets ont un faible niveau de développement à l'écrit semblent plus préoccupées par le sens de la tâche et le sujet du message alors que celles formées d'enfants ayant un bon niveau de développement et d'enfants ayant un faible niveau de développement s'attardent aux conventions de l'écrit. En ce qui a trait aux dyades dont les sujets ont un bon niveau de développement, elles accordent autant d'importance aux conventions de l'écrit qu'au sens de la tâche et au sujet du message. Enfin, le nombre d'interactions fluctue d'un temps à l'autre de l'année scolaire, et semblent plus importantes en début qu'en fin d'année. Cela s'observe plus particulièrement au regard des échanges à propos du sens de la tâche et du sujet du message écrit.

Nos résultats indiquent que les enseignantes n'ont pas à hésiter à diversifier la formation des dyades selon le genre. Aussi, nous nous demandons s'il n'y a pas lieu de former des dyades mixtes en termes de niveau de développement (enfant fort et enfant faible) lorsque l'on désire susciter davantage d'interactions chez les élèves, plus spécifiquement à propos des conventions de l'écrit. Peut-être serait-il aussi plus fructueux de faire travailler les élèves en dyades en début d'année pour multiplier les échanges sur le sens de la tâche d'écriture et le sujet du message à écrire. Par contre, le mode de regroupement en dyades pourrait être pertinent à tout moment de l'année lorsque l'on souhaite provoquer des échanges sur les conventions de l'écrit.

Cette étude présente quelques limites d'ordre méthodologique. D'abord, les situations d'écriture en dyades ont été réalisées à l'extérieur de la classe, en présence d'une expérimentatrice et elles ont été filmées. Il est possible que ce

contexte ait modifié le contenu et la fréquence des interactions entre les élèves. Ensuite, les pratiques et les modalités pédagogiques des enseignantes sont des variables qui n'ont pas été contrôlées et qui ont pu influencer les échanges lors du travail en dyades. Enfin, le nombre de dyades étudié était de trente. Ce nombre s'avère intéressant, mais quelque peu restreint pour prétendre généraliser les résultats.

Suite à cette étude, des recherches ultérieures pourraient corrélérer le contenu et le nombre d'interactions avec les productions écrites réalisées. De plus, il serait pertinent d'observer les interactions dans des dyades sur plus d'une année. Il serait aussi intéressant de comparer le contenu des échanges d'élèves du premier cycle du primaire à celles d'élèves du deuxième et du troisième cycle.

Références

- Berk, L.-E. et A. Winsler. 1995. *Scaffolding children's learning : Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC, National Association for the Education of Young Children.
- Besse, J.-M. 2000. *Regarde comme j'écris : écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Tournai, Éditions Magnard.
- Blain, S. 1995. Écrire et réviser avec ses pairs. *Québec français*, printemps, n°97, pp. 28–30.
- Branca, M. 2004. *La lune d'Ali*. Bergamo, Éditions Gi.Ma.G.
- Bryan, J.K. 1996. Literacy partnership and scaffolding : Revisiting Vygotsky, Bassets and Border collies. Communication présentée lors de la Conférence annuelle de l'America Educational Research Association, New-York. [ERIC : Document Reproduction Service No. ED396820].
- Burns, S. et R. Casbergue. 1992. Parent-child interaction in a letter-writing context. *Journal of reading behavior*, vol. 24, n°3, pp. 289–312.
- Carle, E. 1999. *La chenille qui fait des trous*. Namur, Éditions Mijade.
- Carr, E. et J. Allen. 1987. Peer teaching and learning during writing time in kindergarten. Paper presented at the National Reading Conference, St-Petersburg, FL.
- Chan, C.K.K. 2001. Peer collaboration and discourse patterns in learning from incompatible information. *Instructional Science*, n°29, pp. 443–479.
- Cohen, E. 1994. Restructuring the classroom : Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, vol. 64, n°1, pp. 1–35.
- Daiute, C. 1989. Play and learning to write. *Language Arts*, vol. 66, n°6, pp. 656–664.
- Daiute, C. et B. Dalton. 1993. Collaboration between children learning to write : Can novices be masters ? *Cognition and Instruction*, vol. 10, n°4, pp. 281–333.
- Debaryshe, B.D., M.J. Buell et J.C. Binder. 1996. What a parent brings to the table : Young children writing with and without parental assistance. *Journal of literacy Research*, vol. 28, n°1, pp. 71–91.
- Debeurme, G. 2006. *Difficultés d'apprentissage : écriture*. Disponible à : www.adaptationscolaire.org/themes/fs_themes.htm.

- Dedicott, W. 1986. Paired storying : How the idea developed. *Reading*, vol. 20, n°3, pp. 168–172.
- Désautels, J. et M. Larochelle. 2004. Les programmes d'études à l'heure du constructivisme et du socioconstructivisme : quelques réflexions. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 49–67.
- Doise, W. et G. Mugny. 1984. *The social development of the intellect*. Oxford, UK, Pergamon.
- Duran, R.T. et M. Gauvain 1993. The role of age versus expertise in peer collaboration during joint planning. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 55, n°22, pp. 227–242.
- Edwards, D. et N. Mercer. 1987. *Common knowledge*. London, Methuen.
- Forman, E. 1989. The role of peer interaction in the social construction of mathematical knowledge. *International Journal of Educational Research*, n°13, pp. 35–70.
- Galton, M. et J. Williamson. 1992. *Group work in the primary school*. London, Routledge.
- Goupil, G. 2007. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 3e éd. Montréal, Éditions Gaëtan Morin.
- Graham, S. et K.R. Harris. 2005. Improving the writing performance of young struggling writers : Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The journal of special education*, vol. 39, n°1, pp. 19–33.
- Institut de la statistique du Québec. 2005. Taux de décrochage scolaire. Disponible à www.stat.gouv.qc.ca/salle-presse/communiq/2005/decembre/dec0505a.htm.
- Jaffré, J.-P. et J. David. 1998. Premières expériences en littéracie. *Psychologie et éducation*, vol. 33, pp. 47–61.
- King, A., A. Staffieri et A. Adalgais. 1998. Mutual peer tutoring : Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, n°1, pp. 134–152.
- Kumpulainen, K. et S. Kaartinen. 1999. The situated dynamics of peer group interactions : An introduction to an analytic framework. *Learning and Instruction*, n°9, pp. 449–473.
- Kumpulainen, K. et S. Kaartinen. 2003. The interpersonal dynamics of collaborative reasoning in peer interactive dyads. *The Journal of Experimental Education*, vol. 71, n°4, pp. 333–370.
- Lasnier, F. 2000. *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Guérin.
- Lavoie, N. 2000. Les parents et l'apprentissage de l'écriture. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Lefebvre, S. et C. Deaudelin. 2001. Les interactions et la performance à l'écrit d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage avec les pairs, soutenu par ordinateur. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°3, pp. 621–648.
- Legendre, M.-F. 2004. Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 13–47.

- Lemery, J.-G. 2007. *La lecture et les garçons*. Montréal, Chenelière Éducation.
- Lou, Y., P.C. Abrami, J.C. Spence, C. Poulsen, B. Chambers et S. D'Apollonia. 1996. Within-class grouping : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, vol. 66, n^o4, pp. 423–458.
- Martel, V., J.Y. Levesque et K. Bilodeau. Sous presse. *La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : portrait des pratiques pédagogiques actuelles d'enseignants et d'enseignantes du Québec*. Rimouski, Éditions Appropriation.
- Mercer, N. 1996. The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, vol. 6, n^o4, pp. 359–377.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement*. Consulté en décembre 2006. Disponible à : www.mels.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage_ProgFormation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007. *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Disponible à : www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=219.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008. *Plan d'action pour l'amélioration du français écrit à l'enseignement primaire et secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Montésinos-Gelet, I. 1999. Étude de l'impact d'une situation de production coopérative d'orthographe inventées sur la construction de la dimension phonogrammique chez des enfants de maternelle. Manuscrit inédit, Université de Montréal, Québec.
- Morin, M.-F. 2002. Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire, vol. 1. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Morin, M.-F. et I. Montésinos-Gelet. 2003. Les commentaires métagraphiques en situation collaborative d'écriture chez des enfants de maternelle. *Archives de psychologie*, vol. 70, pp. 41–65.
- Morrow, L.-M. 1995. Family literacy : New perspectives, new practices. Dans L.-M. Morrow (dir.), *Family literacy; Connections in schools and communities*. New-Brunswick, N.J., Rutgers University, pp. 5–10.
- Murray, F.B. 1982. Teaching through social conflict. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 3, n^o7, pp. 257–271.
- Nixon, J.G. et K.J. Topping. 2001. Emergent writing : The impact of structured peer interaction. *Educational Psychology*, vol. 21, n^o, pp. 41–58.
- Ogden, L. 2000. Collaborative tasks, collaborative children : An analysis of reciprocity during peer interaction at key stage 1. *British Educational Research Journal*, vol. 26, n^o2, pp. 211–226.
- Pary, J.A. et D. Hornsby. 1982. *Spelling in the writing classroom, in write on*. Portsmouth, NH, Heinemann.

- Reynolds, A.-J. 1998. Developing early childhood programs for children and families at risk : Research-based principles to promote long-term effectiveness, *Children and Youth Services Review*, vol. 20, n°6, pp. 503–523.
- Sacré, M.-J. 2003. *Le panier de Jeannot Lapin*. Paris, Éditions Le Sorbier.
- Santolini, A., A. Danis et C.-A. Tijus. 1996. Une méthode d'analyse des interactions cognitives dans l'environnement proximal du jeune enfant. *Enfance*, n°3, pp. 331–360.
- Sauvé, P. 2000. Le socioconstructivisme et les grandes orientations de la réforme. *Vivage express*, vol. 2, n°3, pp. 1–6.
- Storch, N. 2001. How collaborative is pair work ? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research*, vol. 5, n°1, pp. 29–53.
- Sutherland, J.A. et K.J. Topping. 1999. Collaborative creative writing in eight-year olds : Comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, vol. 22, n°2, pp. 134–179.
- Tardif, J.-C. 1992. *Exclus ou déserteurs : les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire*. Québec, Centrale de l'enseignement du Québec.
- Tizard, B., P. Blatchford, J. Burke, C. Farquhar et I. Plewis. 1998. *Young children at school in the inner city*. London, Erlbaum.
- Topping, K. 2005. Trends in peer learning. *Educational Psychology*, vol. 25, n°6, pp. 631–645.
- Topping, K., J. Nixon, J. Sutherland et F. Yarrow. 2000. Paired writing : A framework for effective collaboration. *Reading*, July, pp. 79–89.
- Tucker, A. 1990. The effect of peer tutoring on writing improvement in a combined kindergarten-first grade class. Rapport de recherche [ERIC : Document Reproduction Service No. ED331071].
- Velthuijs, M. 2001. *La petite poule rouge*. Coll. Petite bibliothèque illustrée. Paris, Éditions Epigones.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. 1985. *Pensée et langage*. Paris, Éditions Sociales.
- Yarrow, F. et K.-J. Topping. 2001. Collaborative writing : The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 71, pp. 261–282.