

# Soutenir les jeunes scripteurs : l'écriture collaborative comme source d'apprentissage, d'échanges et de motivation

Natalie Lavoie Ph.D.

Jessy Marin, Ph.D.

Joane Deneault, Ph.D.

Université du Québec à Rimouski, Canada

*Proposer des activités d'écriture motivantes et signifiantes est un souci constant pour les enseignants. Puisque les élèves aiment interagir, ne pourrait-on pas exploiter davantage cette possibilité en classe? Cette contribution fait état d'une étude menée dans ce contexte auprès de jeunes scripteurs (7-8 ans). Celle-ci visait à : connaître le contenu des échanges entre les élèves; vérifier si la qualité des textes qu'ils produisent varie selon le contexte d'écriture (individuellement et en dyade) et si leur motivation diffère en fonction de ces deux contextes. L'article présente l'expérimentation qui a été réalisée, en faisant diverses propositions aux enseignants, puis illustre les résultats obtenus.*

## 1. Le contexte qui a mené au projet

On constate qu'il n'est pas simple d'enseigner à écrire à des élèves de 7-8 ans alors que la production textuelle est sans aucun doute l'une des composantes de l'enseignement de la langue les plus complexes à mettre en oeuvre. Difficile aussi, car les activités d'écriture sont généralement moins bien accueillies par les élèves, qui les trouvent peu stimulantes et plus difficiles (Hidi & Boscolo, 2006) que les activités visant le langage oral et ce, bien que ce soient deux activités de communication. Ces constats conduisent à s'interroger sur des propositions didactiques qui peuvent outiller les enseignants (MEES, 2017).

Plusieurs avantages sont reconnus à des pratiques qui accordent une place aux interactions sociales (Colognesi & Lucchini, 2018 ; Dubé et al., 2018 ; Plante, 2012). Entre autres, elles pourraient contribuer à motiver les élèves à écrire (Guay et al., 2014; Jasmine & Weiner, 2007; Vass, 2007) et entraîneraient une certaine amélioration de la qualité des textes (Chanquoy, 2005; Ferguson-Patrick, 2007; Lavoie et al., 2008; Morin et al., 2009), notamment en orthographe (Geoffre, 2013). Ne pourrait-on pas alors exploiter davantage cette possibilité en classe, entre autres avec les jeunes scripteurs?

D'autres études ont montré que les élèves échangent pour demander de l'aide, proposer des exemples, décrire, commenter ou argumenter (Jones, 2003), mais celles-ci ne présentent pas spécifiquement sur quoi ont porté les discussions lors de situations d'écriture (ex. : discuter de l'orthographe lexicale d'un mot, de la ponctuation d'une phrase). De plus, si les élèves disent apprécier écrire en collaboration (De Bernardi & Antonili, 2007; Jasmine & Weiner, 2007), on ne sait pas ce qu'ils apprécient le plus ou le moins dans cette activité. Pour ajuster les pratiques d'encadrement de l'écriture collaborative afin de permettre aux élèves de profiter pleinement de cette activité, ne devrait-on pas savoir comment ils s'aident mutuellement et ce qui les motive? Ainsi, connaître le contenu des échanges d'élèves de 2e année du primaire (7-8 ans) (objectif 1), savoir si la qualité des textes qu'ils produisent varie selon le contexte d'écriture (individuellement et en dyade) (objectif 2) et ce qui est motivant pour eux dans ces deux contextes (objectif 3), pourrait aider un enseignant à offrir un soutien adapté.

## 2. Quelques éléments à garder en tête

La production de textes peut être définie comme étant une activité mentale complexe impliquant la mise en œuvre d'un vaste ensemble de connaissances ainsi que l'activation et l'articulation d'un nombre important de processus (Alamargot & Chanquoy, 2001) (figure 1). Ces processus servent à décrire et à expliquer l'activité de production de textes.

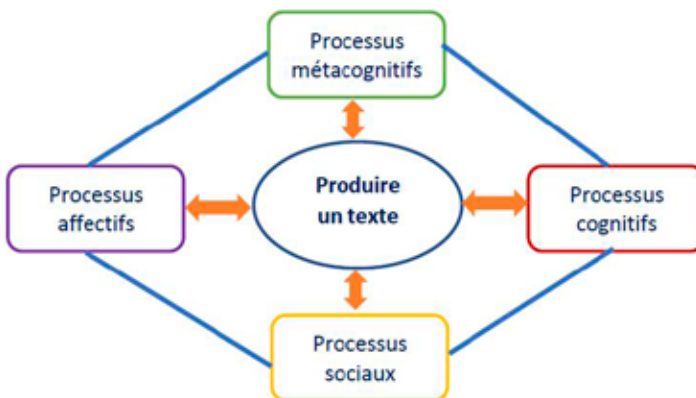


Figure 1. Schéma des processus impliqués dans l'écriture

Ces quatre groupes de processus pouvant être mobilisés dans une activité d'écriture en collaboration, nous avons provoqué une rencontre entre deux élèves pour réaliser un texte de façon consensuelle.

### **2.1. Processus cognitifs : la réalité du scripteur débutant**

Le jeune scripteur qui apprend à produire un texte doit être en mesure de trouver et sélectionner des idées pertinentes par rapport à un sujet, il doit savoir construire et enchaîner des phrases de manière à produire des énoncés faciles à comprendre pour le destinataire (Alamargot & Fayol, 2009; Hayes & Flower, 1980) et être en mesure de les écrire lisiblement (Berninger & Swanson, 1994). Il doit aussi connaître l'orthographe des mots (orthographe lexicale) et savoir quels mots varient et comment en fonction du contexte (orthographe grammaticale). Savoir écrire suppose également de connaître les différentes formes et genres de textes (McCutchen, 2011). Toutes ces connaissances et ces actions (planification, mise en texte et révision) nécessitent une coordination en temps réel au cours de la rédaction et les coûts élevés en ressources cognitives de cette gestion atteignent rapidement, chez le scripteur débutant, les limites de la capacité de sa mémoire de travail, ce qui peut avoir un effet négatif sur la qualité du texte (Olive & Piolat, 2005). Ainsi, le soutien d'un partenaire qui partage la responsabilité du travail d'écriture pourrait alléger les coûts cognitifs associés à une gestion individuelle de l'activité.

### **2.2. Processus sociaux : la collaboration entre les élèves pour écrire**

Puisqu'écrire est une tâche ardue, il est essentiel pour l'élève, et particulièrement pour le scripteur débutant, d'être soutenu. Habituellement, c'est l'enseignant qui va jouer le rôle essentiel d'accompagnant et de guide tout au long du processus d'écriture. Il observera ce que l'élève réalise et il répondra à ses questions. Toutefois, lorsqu'on place deux élèves ensemble pour réaliser une tâche commune d'écriture, ils pourraient jouer ce rôle mutuellement, c'est d'ailleurs ce qui nous a intéressées.

Le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2006) relève aussi le rôle important que joue l'environnement social en invitant les enseignants à faire appel à des pratiques pédagogiques qui permettent aux élèves d'interagir. Afin que les échanges entraînent une construction de savoirs, ils doivent les amener, dans le cas de l'écriture, à expliciter et argumenter leurs choix, leurs démarches et leurs écrits, à recevoir des rétroactions, des critiques et des suggestions (Englert et al., 2006; Mauroux et al., 2015). Collaborer pour créer un texte apparaît alors un contexte à exploiter.

### **2.3. Processus affectifs : la motivation à produire de l'écrit**

Comment les élèves perçoivent-ils les tâches d'écriture? Se sentent-ils bons pour écrire des textes? Trouvent-ils cela facile? Est-ce qu'ils apprécient écrire? Les réponses à ces questions sont révélatrices de certains aspects de la motivation des élèves. Une variable récurrente est l'intérêt que l'élève peut avoir par exemple pour l'activité d'écriture ou pour l'outil utilisé pour écrire (Hidi, 2006). Une façon de faire évoluer

positivement leur intérêt serait de faire de l'activité d'écriture une activité collaborative, où les scripteurs débutants ne sont pas seuls devant leur texte.

#### **2.4. Processus métacognitifs : la gestion de l'activité d'écriture**

Les capacités métacognitives pilotent et accompagnent toute l'activité du scripteur. Elles lui permettent de se réguler en fonction de ses expériences cognitives, sociales ou affectives afin de s'adapter au contexte de réalisation de la tâche (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2016; Wolf, 1992). Les processus métacognitifs servent également à réfléchir sur l'écrit, à partager son raisonnement à voix haute pour expliquer ses choix et ainsi permettre à un partenaire de développer lui aussi un regard réflexif sur le texte qui se construit (Schilings & Neuberg, 2011). Ces moments d'interactions sociales peuvent avoir lieu en fonction de l'aspect temporel du processus d'écriture soit avant, pendant et après la production du texte (Veenman et al., 2006), comme nous l'avons exploré.

### **3. La production d'un écrit à deux**

L'enseignement de l'écriture requiert une structuration des apprentissages autour d'une variété d'activités, ici l'écriture en collaboration. La partie qui suit précisera les éléments de mise en pratique de notre étude et offrira des pistes aux enseignants pour exploiter cette activité en classe : d'abord, le projet sera présenté, ensuite la lumière sera mise sur l'exploitation de l'activité avec les élèves, enfin une façon d'envisager l'observation des interactions qui ont lieu, des textes qui sont produits et de la motivation qui se manifeste sera proposée.

#### **3.1. Précisions sur le projet réalisé**

Au total, 56 élèves (28 dyades) de 2e année (7-8 ans) répartis dans trois classes ont participé à l'étude. Ils ont été rencontrés à trois reprises. D'abord, pour la passation d'une épreuve permettant de former les dyades. Une fois cette étape réalisée, les élèves ont individuellement planifié, rédigé et révisé/corrigé un récit à partir d'images, puis, deux semaines plus tard, le même travail a été réalisé en équipe de deux.

#### **3.2. Préparation d'une activité d'écriture en dyade**

Le but du projet était de saisir en quoi et comment cette activité d'écriture était susceptible de soutenir la production de texte et la motivation de jeunes scripteurs. Elle a été élaborée de façon à être originale dans sa facture, de façon à favoriser les interactions et à susciter l'intérêt des élèves. Pour y arriver, certaines conditions ont été mises en place.

- La question du pairage des élèves

Nous avons choisi de former des dyades hétérogènes (Ferguson-Patrick, 2007; Lavoie et al., 2008). Le niveau de compétence des élèves a été vérifié à l'aide d'un test de jugement orthographique (les élèves devaient repérer et corriger les erreurs introduites dans un texte) et d'une dictée de texte (Allal et al., 2006). Ils ont ensuite été placés par paires en fonction des résultats obtenus et d'une validation de la part de l'enseignant.

Note aux enseignants : si on souhaite que la dyade génère un grand nombre d'interactions, prendre en compte le niveau de compétence des élèves qui composent la paire s'avère judicieux. D'autres formes de binômes sont aussi à explorer, par exemple en fonction d'intérêts communs ou en fonction d'affinités entre les élèves.

- La question de la tâche

Les élèves devaient écrire un récit puisqu'ils y sont familiers par la lecture d'histoires (Giasson, 2011; Jones, 1998). Pour les soutenir, des illustrations leur étaient proposées, car les images suscitent les discussions (Fernandez Dobao, 2014) et offrent un appui pour l'organisation du récit (Kern & Raffara, 2012). Les élèves ont été filmés pour que les chercheuses identifient leurs interactions et ont reçu certaines consignes relativement à leur collaboration. On leur a par exemple demandé de s'aider à écrire, de décider ensemble de ce qu'ils vont écrire, d'être attentifs à ce que leur partenaire fait (regarder ce qu'il écrit) et de lui poser des questions, d'expliquer ce qu'ils font, etc. Ils ont aussi été invités à s'asseoir côte à côte pour faciliter l'observation du travail du partenaire.

Après les tâches d'écriture, ils ont répondu à deux questions permettant d'évaluer leur appréciation de l'écriture (motivation à écrire) dans chacun des contextes (seul et en dyade) : qu'est-ce que tu aimes et n'aimes pas lorsque tu écris seul? Qu'est-ce que tu aimes et n'aimes pas lorsque tu écris avec un ami? Les questions ont été lues à voix haute aux élèves qui devaient ensuite répondre oralement. Cette partie a aussi été filmée.

Note aux enseignants : il faut veiller à proposer des tâches d'écriture qui mèneront à des échanges (par exemple : écrire la suite d'une histoire lue par l'enseignant). Afin que les élèves soient en mesure d'échanger efficacement, on devrait aussi intégrer des pratiques de modelage des interactions (enseigner comment travailler en équipe) avant d'amorcer l'écriture en collaboration puisqu'on observe que les jeunes scripteurs ne savent pas toujours comment aider leur partenaire, et étayer les interactions de différentes façons. Par ailleurs, relativement à la motivation, il serait intéressant d'animer une courte discussion sur l'intérêt des élèves pour chaque modalité d'écriture.

• La question du matériel

La rédaction des textes s'est faite à partir de quatre images que les élèves pouvaient manipuler librement (tirées du livre *Le panier de Jeannot Lapin* : Sacre & Metzmeier, 1990). Celles-ci décrivent les mésaventures de Jeannot lapin qui cueille des fraises dans son jardin, mais, sans qu'il la voie, une petite souris monte dans son panier. Ces illustrations ont été choisies car elles comportent suffisamment d'indices visuels pour soutenir la structuration du texte (Lépine & Tremblay-Boudreault, 2021).



Figure 2. Illustrations pour la tâche d'écriture

Pour écrire l'histoire, une seule feuille a été remise à la dyade (Ferguson-Patrick, 2007). Les élèves avaient de plus à leur disposition deux crayons de couleur différente afin de déterminer la portion du travail effectué par chacun (lors de l'écriture et de la correction).



Figure 3. Exemple du visuel d'un texte

Note aux enseignants : il ressort de notre expérimentation que le matériel manipulable engendre des discussions enjouées sur la façon de placer les images et sur les idées qu'elles suscitent. Ainsi, suggérer d'écrire à partir d'un tel matériel s'avère une bonne façon d'alimenter le contenu du texte (personnage principal, personnages secondaires, lieu, élément déclencheur, etc.) et de susciter des échanges qui mènent à la rédaction conjointe du récit. D'autres matériels peuvent aussi être proposés. De plus, n'utiliser qu'une seule feuille pour la dyade et des crayons de couleur différente est révélateur du travail fait par chaque partenaire et on évite que chaque élève écrive son histoire.

- La question du temps :

Les élèves de 2e année ayant peu d'expérience avec l'écrit, une balise temporelle leur a été proposée pour chaque moment du processus d'écriture. Au total, les élèves ont disposé de 40 minutes pour réaliser l'activité. Ensuite, après une courte pause, ils ont répondu aux questions sur leur appréciation des tâches d'écriture (10 minutes).

Note aux enseignants : évidemment, cette durée peut être modulée en fonction du niveau scolaire et des besoins des élèves. Pour différencier l'activité, accordez plus de temps ou échelonnez l'activité d'écriture sur plusieurs périodes pour éviter la fatigue et la baisse de motivation.

### 3.3. Réalisation de l'activité d'écriture

Pour soutenir les processus complexes d'écriture et ceux liés à la réflexion avant, pendant et après la production d'un texte, nous avons proposé une mise en acte de l'écriture en trois moments (Hayes & Flower, 1980). L'intérêt de ce découpage est qu'il permet de respecter les processus d'écriture, de faciliter l'organisation du travail des jeunes scripteurs et de s'assurer qu'il y ait des interactions associées à chacun des moments (planification, rédaction, révision/correction).

#### Premier moment : la planification

L'activité commence par la planification de l'écriture (5 minutes). Lors de cette période, les élèves ont à observer les images afin de repérer les personnages, les indices qui explicitent les lieux et le temps et tenter de construire la logique d'une histoire. Ils doivent en discuter avec leur équipier, puis se partager la tâche (établir qui écrira quoi). Lorsqu'ils ont terminé, ils peuvent amorcer l'écriture de leur histoire.

#### Deuxième moment : la mise en texte

Les partenaires doivent, à tour de rôle et selon la répartition de la tâche établie lors de la planification, construire et enchaîner des phrases de manière à produire une

histoire cohérente et compréhensible, en respectant les normes de la langue écrite. Ils peuvent consulter librement les images pour soutenir l'écriture de leur récit. Ils sont de plus invités à échanger à propos de ce qu'ils écrivent et à s'aider pour mettre leurs idées sur papier (25 minutes).

### Troisième moment : la révision-correction

Ce dernier moment vise le retour sur le texte (10 minutes). Une fois encore les élèves ont à recourir à leur partenaire pour relire le texte, discuter des modifications à apporter (relatives au contenu et à la forme) et s'assurer de l'adéquation du texte avec l'objectif de départ qui était d'écrire une histoire en s'inspirant des images proposées.

Note aux enseignants : la préparation et la réalisation d'une activité d'écriture en collaboration nécessitent du temps et de l'énergie. Toutefois, l'accompagnement de l'écriture se fait dans un contexte différent, qui permet d'ajuster les interventions en fonction des procédures observées chez les élèves.

### **3.4 Observation des interventions, des textes et de la motivation**

Les interventions relevées ont été divisées en deux catégories : d'abord, les interventions centrées sur le texte. Les critères permettant d'évaluer la qualité des écrits sont ceux généralement utilisés en classe, soit : le déroulement du récit (sa structure et son contenu), le vocabulaire, la ponctuation, la syntaxe, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Ces critères servent de plus à comparer les textes produits individuellement et en dyade.

Viennent ensuite les autres interventions (distribution et organisation de la tâche, relecture, calligraphie, consultation d'outils, encouragements, découragements, interventions hors tâche).

Pour la motivation à écrire, il a entre autres été demandé aux élèves de nous dire ce qu'ils trouvaient facile et difficile lorsqu'ils écrivaient seuls et lorsqu'ils le faisaient avec un ami. Les propos des élèves ont été enregistrés, transcrits, puis analysés.

## **4. Les principales retombées du projet**

### **4.1. Qu'observe-t-on relativement aux interactions?**

Au total, 6448 interventions ont été relevées (moyenne de 230 interventions par dyade). Une intervention correspond à la prise de parole par un élève. Elle débute lorsque l'élève commence à parler et elle se termine lorsqu'il a fini. Certains gestes, comme un hochement de tête pour répondre à une question par exemple, sont aussi considérés comme une intervention. Voyons maintenant quels types d'intervention caractérisent les trois phases du processus d'écriture.



Lors de la planification, les élèves ont essentiellement parlé du déroulement du récit. Par exemple, Guillaume et Léo ont eu cette discussion:

- G :** On va mettre celle-là (l'image), là... C'est comme s'il y avait un lapin qui ramassait ses fraises.
- L :** Oui pis il y a la pluie.
- G :** Il pleut, là il rentre...
- L :** Pis la souris, il mange tout.
- G. :** OK. Toi tu me dis quoi écrire.
- L. :** On peut écrire un lapin cueillit des fraises et tout à coup, il y avait de la pluie qui commençait et là il a mis sa serviette dessus.
- G. :** Dessus les fraises.
- L. :** Oui, après ça il y a une petite souris qui est rentrée.
- G. :** En cachette.
- L. :** Après ça, il est rentré chez lui, il a démouillé son chapeau, il a mis son panier sur la table et après ça il a enlevé la couverture.

Dans cet échange, les élèves tentent de dégager du sens à l'aide des images pour donner vie à un récit. Ils ordonnent les images, puis l'un propose des idées (L) et l'autre complète en ajoutant un détail (G). On observe que déjà en 2e année, ils sont en mesure d'anticiper ce qu'ils vont écrire s'ils ont des conditions pour le faire : un support visuel et le soutien d'un pair.

Pendant la rédaction, le déroulement du récit compte pour encore plus de la moitié des interventions. C'est ensuite l'orthographe lexicale et la ponctuation qui font l'objet de discussions, comme dans l'échange suivant, entre Jean et Simone.

- J. :** On va écrire : quand il a fini à cueillir des fraises, il a commencé à pleuvoir. Quand, ça prend un d à la fin?
- S. :** (observe le travail de Jean) Oui, mais il manque un u à quand.
- J. :** (rature et corrige) Il me semblait aussi qu'il manquait une lettre.
- S. :** Bon, ça c'est un b ou un d?
- J. :** C'est un b, je sais pas pourquoi, mais je suis mêlée moi. (il efface et fait un d)
- S. :** (continue à dicter la phrase) Quand il a fini...
- J. :** Non, on va refaire le mot.
- S. :** Non mais tu l'avais bien écrit.
- J. :** Non parce que le d, ça marchait pas. Bon, là on l'a comme il faut q-u-a-n-d.

Nous observons que les élèves échangent sur la production d'un mot probablement connu et sur sa rectification. Simone agit comme soutien et questionne ce que Jean produit, alors que celui-ci corrige. Les commentaires et arguments de l'un et de l'autre permettent donc des ajustements orthographiques qui respectent la norme.

De leur côté, Paul et Jules mettent en œuvre le codage d'un mot en fonction d'unités phoniques repérées.

- P.:** Cueillir des fraises.  
**J.:** Oui. c, e.  
**P.:** c, e.  
**J.:** Ça peut pas être ça parce que ça fait [s]uillir.  
**P.:** Non?  
**J.:** Oui parce que, ça fait c doux parce que c'est un c et un e.  
**P.:** Ah oui. On efface ça.  
**J.:** Tu mets un q, u, e.  
**P.:** Après tu fais llir.  
**J.:** Oui.

En écartant la façon d'écrire le son comme le suggère Paul, Jules s'appuie sur une connaissance liée à une règle orthographique sans doute vue avec l'enseignant. Toutefois, leur procédure phonologique et les échanges qu'ils ont à ce sujet ne les amènent pas à écrire correctement le son. Il s'agira de compléter cette logique phonographique par des connaissances orthographiques plus précises.

Durant la révision et la correction du texte, c'est essentiellement l'orthographe lexicale suivie de l'orthographe grammaticale qui ont fait l'objet d'échanges. Ici, Lucie et Marie s'interrogent sur la façon d'écrire le mot « secret » et cherchent son orthographe dans un outil de référence.

- L:** Secret, ça commence par quoi?  
**M:** Ça commence par ...  
**L:** S?  
**M:** Par un s, oui.  
**L:** Secret, secret ... (Elle cherche dans son outil de correction.)  
**M:** Ça commence par un c, je crois.  
**L:** Ok, a, b, c, c (Elle nomme les mots dans la section c.)  
**L:** Je crois que c'est: s,e,c,r,e,t.  
**M:** Non, c'est c-e.  
**L:** C,e? Secret. Non, mais j'en suis sûre que ça commence par un s.  
**M:** ... (Elle réfléchit.)  
**L:** On va laisser de même et si c'est pas correct, c'est pas grave... c et s, ça fait le même son.

En observant les élèves, on peut être surpris par l'écart qui existe entre le mot produit (secret, somme toute bien orthographié) et les procédures qui ont mené à son écriture: n'ayant pas trouvé la norme orthographique pour s'assurer qu'elles ont bien écrit le mot, elles tablent sur la chance. On remarque, d'une part une

vigilance orthographique qui se traduit par un souci de se questionner sur le mot à écrire et de chercher dans un outil de référence son orthographe, et d'autre part, une insouciance face à sa rectitude (« si c'est pas correct, c'est pas grave... c et s, ça fait le même son »).

Par ailleurs, il est intéressant de souligner que peu d'interventions ont porté sur autre chose que sur la tâche (201, soit en moyenne 7 par dyade, ce qui représente seulement 3 % des interventions). En effet, les élèves, contrairement à ce que l'on pourrait anticiper, sont demeurés concentrés sur la production de leur texte et ont utilisé adéquatement le temps qui leur était accordé pour écrire avec leur coéquipier. Soulignons cependant que le fait d'être filmés et accompagnés par une expérimentatrice a probablement contribué à cette focalisation sur la tâche.

Bref, dans cette approche collaborative, une triple rencontre a été créée : entre des images et du texte, entre de l'oral (les interactions) et de l'écriture ainsi qu'entre deux élèves. Ainsi, nous avons tout intérêt à proposer des activités conjointes de production de textes, car elles révèlent non seulement les connaissances et les problèmes d'écriture des élèves, mais aussi leurs raisonnements orthographiques, ce qui permettra de planifier le soutien qu'il faudra leur apporter.

#### 4.2. Qu'observe-t-on relativement aux textes produits?

Pour répondre à cette question, les textes produits individuellement et en dyade ont été comparés. Globalement, il apparaît que celui produit avec un partenaire est de meilleure qualité en ce qui a trait au déroulement du récit (+ 3,13%), à l'orthographe lexicale (+ 6,1%) et à la syntaxe (+ 13,81%). Pour les autres critères, les deux textes ne se démarquent pas vraiment l'un de l'autre.

Toutefois, lorsqu'on regarde les résultats relatifs à chacune des dyades, des profils différents apparaissent. Pour la dyade constituée de Guillaume et de Léo, on constate que le texte écrit en collaboration est plus long (G-L : 88 mots; G : 50 mots; L : 64 mots). De plus, il est de meilleure qualité eu égard au déroulement du récit (G-L : 90%; G : 80%; L : 80%). Par exemple, on observe un peu plus de précision dans la situation initiale.

Extrait du texte produit en dyade par Guillaume et Léo	
Un beau jour un lapin ramasse des frais pour faire une tarte au frais.	
Extrait du texte de Guillaume	Extrait du texte de Léo
Un jour un lapin ramasser c'est frais.	Il été une foi un lapin qui quellè des frais.

On constate également que l'orthographe lexicale est mieux respectée (G-L : 72,7%; G : 54%; L : 65,6%). Par exemple, Guillaume a écrit « souri » (souris), même chose pour Léo, mais à deux ils ont cherché le mot et l'ont écrit correctement. Le recours à un pair a donc eu un effet d'amélioration du texte pour cette dyade, effet aussi observé par d'autres chercheurs (ex. Ferguson-Patrick, 2007; Lavoie et al., 2008; Geoffre, 2013).

Les résultats de la dyade de Simone et Jean diffèrent un peu. On remarque, dans ce cas-ci, que Simone produit un texte plus long lorsqu'elle est seule (S : 199 mots; S-J : 106 mots) et que le déroulement de son récit est de meilleure qualité (S : 90%; S-J : 71,65%). Par contre, elle profite de l'aide de son partenaire lorsqu'il s'agit d'orthographier les mots (S : 80,4%; S-J : 87,7%). Jean, de son côté, tire avantage de la dyade pour tous les critères (longueur du texte, J : 50 mots; J-S : 106 mots; déroulement du récit, J : 45%; J-S : 71,65%; orthographe lexicale, J : 82%; J-S : 87,7%).

Pour leur part, Lucie et Marie produisent des textes plus longs lorsqu'elles écrivent individuellement (L : 186 mots; M : 327 mots; L-M : 180 mots), le déroulement de leur récit est semblable qu'elles soient seules ou à deux pour produire un texte (L : 90%; M : 90%; L-M : 90%) et on observe, relativement à l'orthographe lexicale, un léger avantage lorsqu'elles sont ensemble (L : 84,9%; M : 83,1%; L-M : 86,1%).

Il apparaît donc que les élèves tirent tous profit, pour un critère ou pour un autre et à divers niveaux, de la dyade. Le travail d'écriture en collaboration a l'avantage de procurer une aide, entre autres pour soutenir la charge qu'impose la production d'un texte. Cet argument repose sur l'hypothèse de la surcharge cognitive qui oblige le jeune scripteur à gérer simultanément plusieurs habiletés (motrices, orthographiques, rédactionnelles), ce qu'il peine à faire seul (Olive & Piolat, 2005). Écrire à deux offre de plus une ressource immédiatement accessible avec qui interagir, ce qui n'existe pas lors d'une écriture individuelle. Par contre, le manque d'expertise des scripteurs peut expliquer pourquoi, même avec de l'aide, les textes ne sont pas toujours meilleurs. En effet, les contraintes liées aux différentes habiletés en jeu et celles liées à des aspects techniques (ex. nature de la tâche, temps accordé, sujet à exploiter) peuvent créer des problèmes que les élèves, malgré l'assistance d'un partenaire, ne sont pas encore en mesure de résoudre.

### 4.3. Qu'observe-t-on relativement à la motivation à écrire?

Les élèves ont donné leur appréciation des deux contextes d'écriture (ce qu'ils ont aimé et moins aimé dans une tâche de production d'un texte individuelle et en dyade).

Les différentes dyades (G et L; P et J; S et J; L et M) tiennent à peu près le même discours. Les élèves mentionnent, à l'égard de l'écriture individuelle, qu'il est plus facile de se concentrer (personne ne parle ni n'interrompt leur rédaction). Ils indiquent

aussi qu'il n'y a personne pour remettre en question leurs idées. Ainsi, ils peuvent écrire ce qu'ils veulent et c'est ce qu'ils aiment. Par contre, lorsqu'ils ont une difficulté, ils n'ont personne pour les aider, particulièrement à l'étape de la correction du texte où il est difficile de repérer les erreurs et de chercher leur orthographe dans un outil de référence.

Relativement à l'écriture en dyade (ce qu'ils aiment), il ressort des propos des élèves que l'aide de l'autre facilite la tâche à différents égards : il est moins long de corriger, il est moins fatigant d'écrire, car chacun écrit une partie, il n'y a pas de manque d'idées, il est possible d'avoir de l'aide rapidement. En contrepartie, il y a des décisions à prendre relativement aux idées proposées par les partenaires (à l'égard du contenu et des corrections à faire), ce qui n'est pas toujours simple et peut créer des situations conflictuelles (p.ex. : « Il y a des chicanes pour choisir les idées. »). Il peut également y avoir des moments où l'élève qui n'écrit pas déconcentre celui qui est au travail (p.ex. : en lui parlant d'autres choses, en lui montrant un élément sur les images ou en lui dictant une phrase trop rapidement).

Ces informations sur l'appréciation des élèves mettent en lumière certains irritants qui peuvent nuire à la production d'un texte dans un contexte comme dans l'autre. Elles pourraient donc servir à expliciter et modéliser les comportements aidants dans l'écriture en collaboration (par exemple s'assurer que l'autre a fini sa tâche avant de lui parler, suivre le rythme de son partenaire comme dans une danse), ainsi qu'à mieux organiser les moments d'écriture afin de les rendre plus plaisants et davantage profitables.

### 5. Pour conclure

Cette contribution permet d'illustrer l'apport d'un contexte d'écriture exploitant les interactions en vue d'améliorer la réflexivité sur le texte, la qualité de ce dernier, ainsi que l'appréciation des élèves envers la production d'un récit. Nous dirons alors qu'il ne faut pas hésiter à les placer en équipe pour écrire dès le début du primaire. Ce dispositif permet d'observer des problèmes, mais surtout des discussions qui amènent des solutions intelligentes. Même si effectuer l'ensemble du processus en dyade peut être exigeant pour les élèves, cette modalité de travail leur apporte plusieurs bénéfices. Elle constitue une option intéressante dans le développement de leurs compétences, mais aussi dans le développement d'une posture de scripteur engagé, ce qui a été observé au cours de l'expérimentation. En somme, il s'agit d'un contexte porteur et motivant, qui permet aux élèves de construire des savoirs en étant accompagnés « en direct ».

## Bibliographie

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Kluwer Academic. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-0804-4>
- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 23-47). SAGE publications Inc.
- Allal, I., Cheminal-Lancelot, R., Devaux, M.-F., Divry, J., Lequette, C., Maitrot, C., & Zorman, M. (2006). *Repérage Orthographique Collectif (ROC) : à l'usage des enseignants de fin de cycle 3 et de 6e/5e de collège*. [http://www.cognisciences.com/IMG/Roc\\_09\\_2009\\_code.pdf](http://www.cognisciences.com/IMG/Roc_09_2009_code.pdf)
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In J. S. Carlson & E. C. Butterfield (Eds.), *Advances in cognition and educational practice : Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (pp. 57-81). JAI Press.
- Chanquoy, L. (2005). Impact de la collaboration sur la révision de textes argumentatifs chez des enfants de 9 et 11 ans. In D. Bourget & S. Karsenty (Eds.), *Regards croisés sur le lien social : journée de la Maison des sciences de l'homme Ange-Guépin* (pp. 123-138). L'Harmattan.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture: l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 223-249. <http://hdl.handle.net/2078.1/202490>
- Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In S. Cartier & B. Noël (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 111-126). De Boeck.
- De Bernardi, B., & Antolini, E. (2007). Fostering students' willingness and interest in argumentative writing: An intervention study. In G. Rijlaarsdam (Ed.), *Studies in writing. Writing and motivation* (pp. 183-202). Elsevier.
- Dubé, F., Ouellet, C., & Dufour, F. (2018). *Pratiques d'enseignement favorisant le développement de la compétence à lire et à écrire au secondaire en contexte d'inclusion scolaire*. Rapport de recherche, programme actions concertées. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/f.dube\\_rapport\\_synthese\\_pratiques-enseignement.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/f.dube_rapport_synthese_pratiques-enseignement.pdf)
- Englert, C. S., Mariage, T. V., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158-168). Guilford Press.
- Ferguson-Patrick, K. (2007). Writers develop skills through collaboration: An action research approach. *Educational Action Research*, 15(2), 159-180. <https://doi.org/10.1080/09650790701314585>
- Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>.

- Geoffre, T. (2013). Étude du contrôle orthographique d'élèves de CM2. Situations de planification collaborative. *Le français aujourd'hui*, 181, 47-57. <https://doi.org/10.3917/ifa.181.0047>
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin.
- Guay, F., Falardeau, É., & Valois, P. (2014). *Évaluer l'efficacité et l'impact du programme d'intervention « CASIS-écriture » pour augmenter la motivation d'élèves du primaire envers l'écriture*. Rapport de recherche, programme actions concertées. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt\\_guayf\\_rapport-2014\\_casis-ecriture.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_guayf_rapport-2014_casis-ecriture.pdf)
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). Guilford Press.
- Jasmine, J., & Weiner, W. (2007). The effects of writing workshop on abilities of first grade students to become confident and independent writers. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 131-139. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0186-3>
- Jones, I. (1998). Peer relationships and writing development: A microgenetic analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 229-241. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01286.x>
- Jones, I. (2003). Collaborative writing and children's use of literate language: A sequential analysis of social interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(2), 165-178. <https://doi.org/10.1177/14687984030032003>
- Kern, S., & Raffara, A. (2012). Effet du type de support imagé sur la production du récit chez l'enfant. In R. Delamotte & M.-A. Akinci (Eds.), *Récits d'enfants : développement, genre, contexte* (pp. 97-115). Publications des universités de Rouen et du Havre.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., & Laroui, R. (2008). Interagir pour s'aider à écrire en première année du primaire. *Psychologie et éducation*, 1, 59-76.
- Lépine, M., & Tremblay-Boudreault, V. (2021). De l'image aux mots: un projet collaboratif de lecture, d'écriture et d'oral à partir d'albums sans texte. *Caractères*, 63, 7-19. [https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/63/Caracteres\\_63\\_art1.pdf](https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/63/Caracteres_63_art1.pdf)
- Mauroux, F., David, J., & Garcia-Debanc, C. (2015). Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire. *Repères*, 52, 212-242. <https://doi.org/10.4000/reperes.955>
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68. <https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.3>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_francais-langue-enseignement-primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire.pdf)

Morin, M.-F., Nootens, P., Labrecque, A.-M., & LeBlanc, I. (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*. Université de Sherbrooke.

Olive, T., & Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*, 50 (3), 373-390. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.002>

Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 252-283. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.4.252>

Sacre, M. J., & Metzmeier, C. (1990). *Le panier de Jeannot lapin*. Éditions du Sorbier.

Schillings, P., & Neuberg, F. (2012). Les ateliers de négociation graphique : un outil de diagnostic et de remédiation au service de l'orthographe grammaticale. *Cahiers des sciences de l'éducation*, 33, 105-122. <https://hdl.handle.net/2268/135838>

Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity-The role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 107-117. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.06.001>

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>

Wolfs, J.-L. (1992). Contribution à l'opérationnalisation du concept de métacognition. *Recherche en éducation, théorie et pratique*, 10(3), 3-23.