

Écriture en dyades chez les scripteurs débutants :
L'influence du type de pairage sur la qualité de productions écrites

Jessy Marin

Université Laval
jessy.marin.1@ulaval.ca

Résumé

L'écriture est souvent perçue comme étant une activité individuelle. De ce fait, les recherches réalisées sur l'appropriation de l'écrit s'intéressent particulièrement à des sujets isolés réalisant une tâche de production écrite. Étant donné que le travail collaboratif est privilégié dans le Programme de formation actuel au Québec, il apparaissait pertinent d'orienter notre étude en ce sens. Les objectifs de cette recherche sont d'évaluer et de comparer la qualité de productions écrites réalisées en dyades par des élèves de première année du primaire selon le type de pairage (sexe et niveau de compétence en écriture) ainsi que le moment de l'année scolaire. La qualité des productions est déterminée en considérant les dimensions phonogrammique et morphogrammique ainsi que les aspects visuographiques. Les résultats indiquent que la présence de différences significatives se manifeste particulièrement en début d'année scolaire.

Introduction

Le sens accordé à l'acte d'écrire peut être très différent d'un individu à un autre. Pour certains, il est un loisir, un mode de création ou un moyen de diffuser sa pensée dans le but de divertir ou d'informer. Pour d'autres cependant, il est une contrainte, une source de grandes difficultés (Debeurme, 2001). Puisque l'écrit sert dans de nombreuses situations sociales et professionnelles, le niveau de littératie qu'atteint un individu est essentiel à son intégration et à sa réussite dans la société (Bournot-Trites, Lee, & Séror, 2003).

Il est primordial d'établir de bonnes bases lorsqu'il est question d'effectuer un apprentissage aussi complexe que celui de l'acte d'écrire. Ainsi, les débuts de l'apprentissage de l'écriture sont une période déterminante, ce qui explique pourquoi elle est de plus en plus étudiée. Toutefois, les recherches impliquent souvent des sujets seuls devant une tâche de production (Morin & Montésinos-Gelet, 2003). Pourtant, il est connu que la collaboration entre pairs et avec des individus plus avancés entraîne des retombées positives sur l'apprentissage (Vygotski, 1978, 1997). Alors, pourquoi ne pas utiliser ce contexte lorsqu'il est question d'écriture?

Problématique

Il n'est pas rare de rencontrer dans les classes des élèves qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage du lire-écrire. En début de scolarisation, les performances en écriture des garçons et des filles sont similaires. Or, à la fin de la première année, une différence en faveur des filles commence à se percevoir. De ce fait, deux fois plus de garçons que de filles, considérés sans problème au début de la première année, ne réussissent pas leur entrée dans l'écrit (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2005a). Pour certains, ces difficultés sont passagères et ne se répercutent pas sur l'ensemble de la dynamique d'apprentissage. Pour d'autres cependant, ces difficultés se prolongent et influencent progressivement les autres domaines d'apprentissage. Ainsi, le projet d'apprendre de l'élève risque de s'affaiblir au point de le mettre en situation d'échec scolaire (Goupil, 2007; MELS, 2005b).

Le ministère de l'Éducation n'est pas insensible au rôle du lire-écrire dans la réussite scolaire. Ainsi, il revalorise l'apprentissage du français dans le Programme de formation de l'École québécoise lancé en 2001 (Ministère de

l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Il met aussi d'autres mesures en place dont la publication récente d'un rapport ayant pour objectif de proposer des recommandations favorisant le développement des compétences à écrire (MELS, 2007).

La dernière réforme de l'École québécoise suppose une conception de l'apprentissage qui doit être envisagé dans une dimension personnelle et sociale. Les compétences transversales, que l'on retrouve dans le Programme de formation, se déploient à travers les domaines généraux de formation et les compétences disciplinaires. Parmi celles-ci, on retrouve les compétences d'ordre personnel et social qui touchent les dimensions cognitives et socioaffectives de l'apprentissage permettant notamment le développement des habiletés à coopérer. Selon le MELS, toutes les compétences disciplinaires se prêtent à l'élaboration de situations pédagogiques permettant à l'élève de travailler en coopération, ce qui signifie que le français ne doit pas y échapper (MEQ, 2001).

Nous avons recensé différentes recherches s'intéressant à l'écriture en collaboration (Daiute & Dalton, 1993; Lefebvre & Deaudelin, 2001; Montésinos-Gelet, 2000; Morin & Montésinos-Gelet, 2003; Nixon & Topping, 2001; Sutherland & Topping, 1999; Yarrow & Topping, 2001). Les résultats de ces recherches indiquent notamment que le travail collaboratif entraîne généralement des retombées positives sur la qualité des productions des élèves. Ils laissent aussi entrevoir l'influence de la composition des équipes sur les interactions ainsi que sur la qualité des productions. Enfin, ils permettent de mieux comprendre en quoi ces interactions sont bénéfiques dans l'acquisition de l'écrit chez les jeunes scripteurs.

Il apparaît alors approprié de poursuivre les recherches en lien avec l'écriture collaborative afin d'approfondir et d'enrichir les résultats des études existantes. Nous désirons, entre autres, vérifier si la qualité de productions réalisées en dyades varie selon le moment de réalisation (début et fin de l'année scolaire). De plus, en regard des équipes homogènes, nous souhaitons faire une distinction entre des dyades composées d'enfants ayant un haut niveau de compétence en écriture et celles composées d'enfants possédant un bas niveau de compétence en écriture. Aussi, nous jugeons approprié de vérifier l'influence du sexe des élèves dans la formation des équipes, car les statistiques démontrent que les filles réussissent mieux que les garçons en contexte individuel de production écrite (MELS, 2006, 2008) et nous souhaitons tenter d'établir si cette tendance se maintient en situation de production en dyades. Finalement, il semble pertinent de s'attarder aux enfants de première année du primaire puisque ce groupe d'âge, à notre connaissance, n'a pas été étudié dans un tel contexte d'écriture et que cette période joue un rôle déterminant dans la réussite ultérieure des élèves.

Cadre Conceptuel

L'écriture en dyades se rallie nécessairement à la théorie socioconstructiviste élaborée par Vygotski (1978, 1997) selon laquelle la dimension sociale joue un rôle de grande importance dans la construction des connaissances. Ainsi, lorsqu'un enfant travaille en collaboration, il lui est possible de faire plus que lorsqu'il est seul grâce aux contacts avec ses partenaires. Cependant, il peut progresser à l'intérieur de certaines limites déterminées par l'état de son développement actuel et ses possibilités intellectuelles. Le travail en collaboration permet donc aux éléments qui se retrouvent dans la zone proximale de développement de l'enfant de se transformer graduellement en niveau présent de développement, ce qui lui permettra de les utiliser de façon autonome dans d'autres contextes (Vygotski, 1997).

Selon Doise et Mugny (1997), les interactions sociales amorcent le développement des connaissances. Néanmoins, afin de produire l'effet escompté, elles doivent donner lieu à des conflits sociocognitifs qui amènent les collaborateurs à s'outiller cognitivement afin de résoudre ces conflits. Ces confrontations favorisent les progrès cognitifs chez les apprenants puisqu'elles provoquent des questionnements sur leurs représentations et leurs pratiques. Cela les oblige à se décentrer et à tenir compte des centrations des autres membres de l'équipe (Reuter, 2002). De plus, le travail d'explicitation qui découle de ces conflits permet aux membres de l'équipe de prendre une distance par rapport à leur processus de pensée. Ce recul entraîne le développement d'une attitude métacognitive et, selon Besse et l'Association pour les Apprentissages de la Communication, de la Lecture et de l'Écriture [ACLE] (2000), celle-ci est primordiale dans l'apprentissage de l'écrit.

Il est impossible de traiter de l'écrit sans tenir compte de l'oral puisqu'il existe une étroite relation entre ces deux types de langage. Ainsi, au phonème qui se définit comme étant la plus petite unité distinctive de la chaîne orale, correspond le graphème qui est la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite. Le graphème

peut être composé d'une lettre, d'un groupe de lettres, d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire. Il peut avoir une référence phonique, mais il peut aussi avoir une référence sémique. Ainsi, il est possible de classer les graphèmes dans trois catégories, soit les phonogrammes, ayant une référence phonique, ainsi que les morphogrammes et les logogrammes qui possèdent une référence sémique (Catach, 2005). Plus précisément, les phonogrammes sont des graphèmes chargés de transcrire les sons (phonèmes) de la langue orale. Les morphogrammes sont chargés de transmettre des informations morphologiques (informations de nature lexicale (préfixes, suffixes et dérivation) ou grammaticale (genre et nombre pour les formes nominales; mode, temps, personne et nombre pour les formes verbales)), tandis que les logogrammes véhiculent une relation particulière entre une graphie et un mot. Il est à noter que les logogrammes ne sont pas considérés dans la présente recherche.

Selon David (2003a), la dimension phonogrammique est très importante en début d'apprentissage de l'écriture puisqu'elle permet aux jeunes scripteurs de découvrir et de s'approprier le principe alphabétique. Cependant, afin de développer la compétence orthographique, cet apprentissage doit être accompagné de la dimension morphogrammique, car celle-ci s'impose lorsqu'il est impossible de résoudre un problème d'encodage à l'aide de la phonographie.

Lorsque le jeune enfant fait son entrée dans l'écrit, il doit également tenir compte de certaines conventions graphiques (aspects visuographiques) (Besse & l'ACLE, 2000; Montesinos-Gelet & Morin, 2006; Morin, 2002). Il doit, entre autres, apprendre à utiliser que des caractères propres à notre système alphabétique. Il comprendra aussi que les lettres ont des orientations bien définies et qu'en modifiant l'orientation de certaines d'entre elles, il est possible de les transformer en des lettres totalement différentes comme le «p» et le «q» ainsi que le «b» et le «d» (Montesinos-Gelet & Morin, 2006). De plus, l'enfant doit apprendre à segmenter ses écrits en laissant des espaces aux endroits appropriés dans le but de former des mots. Séparer les traces graphiques afin de faire place à des blancs graphiques lexicaux exige tout un travail de conceptualisation de sa part puisqu'il doit comprendre quand et pourquoi il est nécessaire de laisser un espace entre les mots (Besse & l'ACLE, 2000). À un stade plus avancé du développement de l'écriture, lorsque l'enfant commence à produire des phrases, la présence de la majuscule et du point peut aussi être considérée comme une convention que doit respecter le jeune scripteur (Morin, 2002).

La qualité des productions écrites dont il est question dans cette recherche prend en compte les trois composantes de l'écrit (dimension phonogrammique, dimension morphogrammique et aspects visuographiques) décrites ci-dessus.

Objectifs et Hypothèses de Recherche

La recherche vise premièrement à évaluer la qualité de productions écrites réalisées en dyades au regard de la dimension phonogrammique, de la dimension morphogrammique et des aspects visuographiques et deuxièmement à comparer la qualité de ces productions selon le type de pairage (sexe et niveau de compétence) et le moment de l'année.

En ce qui a trait au type de pairage selon le sexe des élèves, nous nous attendons à ce que les productions écrites réalisées par les dyades formées de filles soient de meilleure qualité, et ce, particulièrement en fin d'année scolaire puisqu'en contexte individuel il est démontré qu'une différence de rendement en écriture en faveur des filles apparaît à ce moment de l'année (MELS, 2005a). Concernant le type de pairage selon le niveau de compétence des élèves, nous croyons que les dyades formées d'élèves possédant un haut niveau de compétence en écriture effectuent des productions de meilleure qualité, ces élèves étant plus avancés dans leurs conceptualisations sur l'écrit. Nous nous attendons à ce que ces différences se manifestent en début et en fin d'année scolaire.

Méthodologie

Il est d'abord important de préciser que ce projet de recherche fait suite à une étude conduite par Lavoie, Lévesque, et Laroui (2007) portant sur les interactions entre élèves de première année du primaire lors de situations d'écriture réalisées en dyades. Durant cette étude, les productions écrites ont été recueillies et conservées, mais n'ont pas fait l'objet d'analyse puisque la recherche n'envisageait pas de vérifier si la qualité des productions était influencée par le type de pairage selon le sexe et le niveau de compétence des élèves. Cette présente recherche est effectuée dans le but d'analyser ces productions. Il s'agit alors d'analyse de données secondaires (Turgeon & Bernatchez, 2004).

Dans le but de répondre aux objectifs de recherche, différentes dyades devaient être formées en début d'année scolaire, et ce, en tenant compte du sexe et du niveau de compétence en écriture des sujets. Ce dernier a été établi à l'aide d'une épreuve d'orthographe approchées (Morin, 2002). À la suite de l'analyse des résultats, il a été possible de former 30 dyades d'élèves, soit 9 dyades d'enfants ayant un haut niveau de compétence en écriture (3 dyades de garçon-garçon, 3 dyades de garçon-fille, 3 dyades de fille-fille), 9 dyades d'enfants possédant un bas niveau de compétence en écriture (3 dyades de garçon-garçon, 3 dyades de garçon-fille, 3 dyades de fille-fille) et 12 dyades hétérogènes (3 dyades de garçon fort-garçon faible, 3 dyades de garçon fort-fille faible, 3 dyades de fille forte-garçon faible et 3 dyades de fille forte-fille faible).

Les productions ont été recueillies en octobre et en mai. Aux deux rencontres, une mise en situation différente était proposée aux dyades. Lors de la rencontre du mois d'octobre, les élèves ont produit un message en lien avec l'histoire *La chenille qui fait des trous* (Carle, 1999). À la rencontre de mai, ils ont écrit la fin de l'histoire *La lune d'Ali* (Branca & Misso, 2004). À la suite des explications relatives à la réalisation des tâches, l'expérimentatrice précisait aux enfants qu'ils devaient s'entraider au cours du processus d'écriture. Aucune limite de temps ni de longueur (nombre de mots ou de phrases) ne leur était imposée.

La méthode utilisée pour analyser les productions écrites recueillies dans le cadre de cette recherche s'apparente à l'analyse de contenu (Bardin, 2003; Sabourin, 2004; Van Der Maren, 2003) puisqu'elle consiste en l'analyse systématique de matériel écrit par codage à l'aide d'une grille construite selon les concepts à la base de la recherche. Ce type de traitement des productions écrites a pour intérêt de comprendre le matériel analysé à un niveau différent et plus approfondi que celui de sa simple lecture.

La grille élaborée pour l'analyse des productions réalisées par les dyades a été fortement inspirée de celles utilisées par Morin (2002). Cette grille vise d'abord à évaluer la construction de deux dimensions graphémiques primordiales dans l'apprentissage de l'écriture, soit la dimension phonogrammique et la dimension morphogrammique. Elle a aussi pour but de vérifier différents critères provenant des aspects visuographiques. Ces éléments sont reconnus par plusieurs chercheurs comme étant de bons indicateurs du niveau de contrôle en écriture des scripteurs débutants (Besse & l'ACLE, 2000; Catach, 2005; David, 2003a, 2003b; Jaffré & Fayol, 1997; Montésinos-Gelet, 1999; Montésinos-Gelet & Morin, 2006; Morin, 2002; Uribe, 2003), ce qui assure la validité de contenu de l'instrument de mesure.

Étant donné la petite taille de l'échantillon, le test utilisé pour les analyses statistiques est non paramétrique. Il s'agit du test de Kruskal-Wallis et le seuil Alpha choisi est de 0,05. Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS.

Résultats

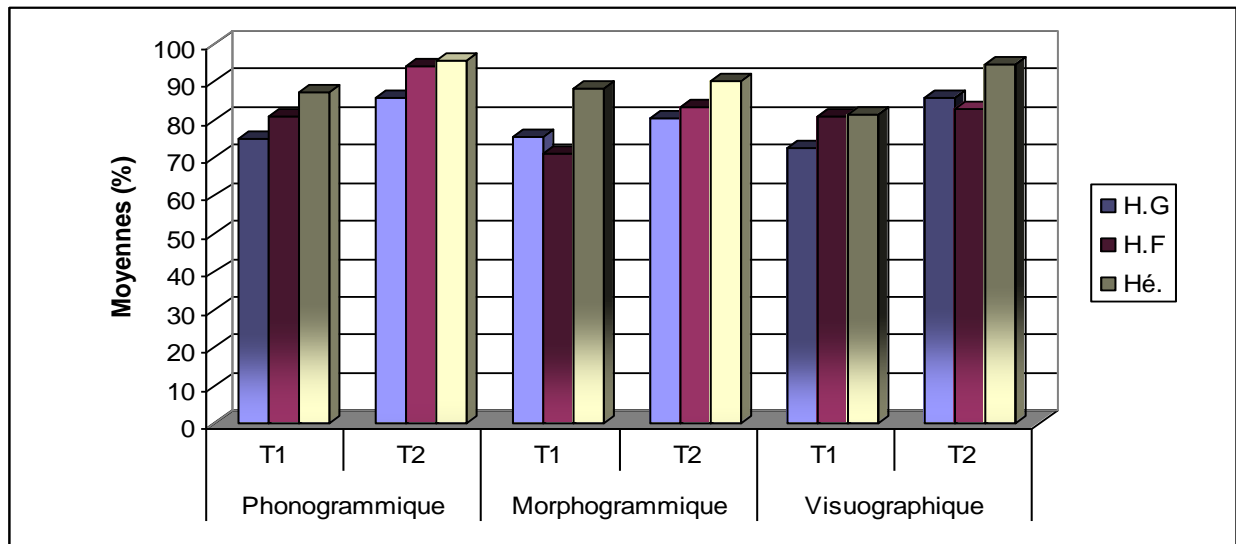
Les résultats au regard du sexe des élèves seront d'abord présentés pour ensuite faire place à ceux relatifs à leur niveau de compétence. Ces deux parties comprennent une comparaison des résultats pour chaque dimension (phonogrammique, morphogrammique et aspects visuographiques) permettant de vérifier s'il existe une différence dans la qualité des productions écrites entre les types de dyades au temps 1 (octobre) et au temps 2 (mai).

Résultats Relatifs au Pairage Selon le Sexe des Élèves

Dimension Phonogrammique

De l'analyse, il ressort qu'au temps 1, les différences entre les trois types de dyades ne sont pas significatives ($\chi^2(2) = 1,322$; $p = 0,516$, $p > 0,05$) malgré un certain écart entre les moyennes (dyades hétérogènes 87,25%, dyades de filles 81%, dyades de garçons 74,78%) (figure 1). Au temps 2, on remarque que les écarts entre les dyades sont plus faibles. Les dyades hétérogènes obtiennent toujours les meilleurs résultats (95,33%), suivies de près par les dyades composées de filles (94%) puis de celles formées de garçons (85,56%). Comme pour le temps 1, les différences de résultats entre les types de dyades au temps 2 ne sont pas significatives ($\chi^2(2) = 1,611$; $p = 0,447$, $p > 0,05$).

Figure 1. Résultats Moyens (en %) de Chaque Type de Dyades (homogène garçon, homogène fille et hétérogène) Obtenus au Temps 1 et au Temps 2



Dimension Morphogrammique

En début d'année scolaire, les dyades hétérogènes obtiennent les meilleures moyennes (88%) puis viennent les dyades formées de garçons (75,56%) et, enfin, celles composées de filles (71,11%) (figure 1). L'analyse statistique effectuée montre toutefois que les différences entre ces résultats ne sont pas significatives ($\chi^2(2) = 3,014$; $p = 0,222$, $p > 0,05$), et ce, malgré le fait que les dyades hétérogènes aient des résultats autour de 15% supérieurs à ceux des dyades homogènes (garçons et filles). En fin d'année scolaire, les différences de résultats obtenus par les divers types de dyades ne sont pas significatives non plus ($\chi^2(2) = 1,002$; $p = 0,606$, $p > 0,05$). On observe que l'écart entre les résultats est plus faible qu'en début d'année scolaire, mais ce sont toujours les dyades hétérogènes qui obtiennent les meilleurs résultats (90%). Elles sont cette fois suivies par les dyades formées de filles (83,44%) et ensuite par celles composées de garçons (80,56%).

Aspects Visuographiques

Au regard des aspects visuographiques, l'analyse statistique indique que les différences entre les résultats en début d'année ne sont pas significatives ($\chi^2(2) = 2,324$; $p = 0,313$, $p > 0,05$); les dyades homogènes de garçons ayant obtenu une moyenne de 72,33%, les dyades homogènes de filles de 80,67% et les dyades hétérogènes de 81,5% (figure 1). Les différences de résultats ne sont pas significatives non plus en fin d'année scolaire ($\chi^2(2) = 4,620$; $p = 0,099$, $p > 0,05$), mais on remarque cette fois-ci que les dyades formées de garçons atteignent des résultats légèrement supérieurs à ceux des dyades formées de filles (filles = 82,78%, garçons = 85,67%). On observe aussi que les dyades hétérogènes dominent davantage avec des résultats moyens de 94,58%.

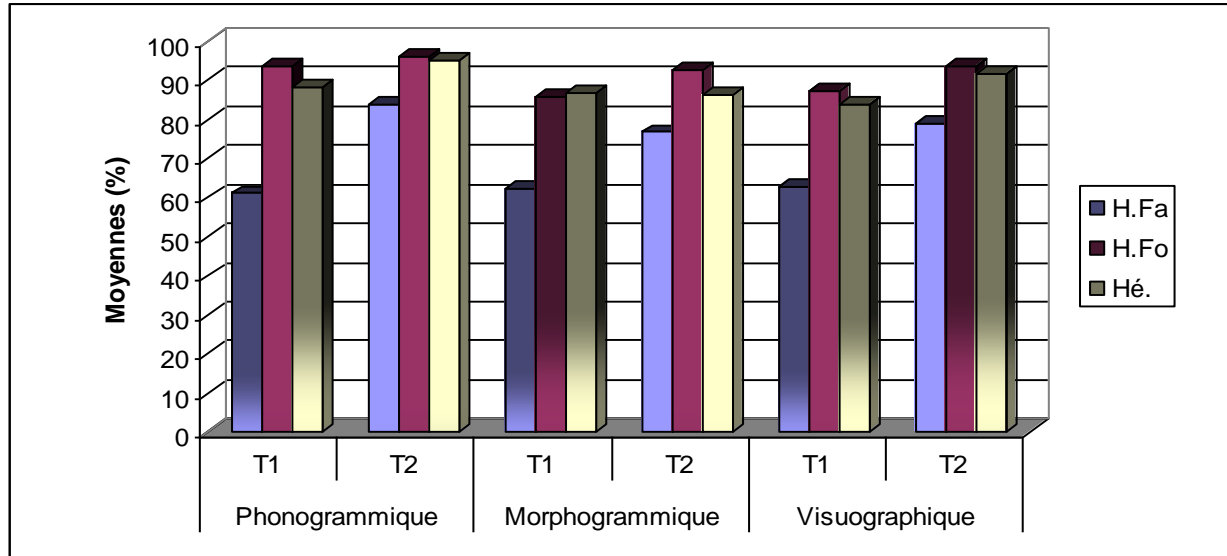
Résultats Relatifs au Pairage Selon le Niveau de Compétence des Élèves

Dimension Phonogrammique

L'analyse statistique effectuée indique qu'au temps 1, les différences entre les trois types de pairage sont significatives ($\chi^2(2) = 17,284$; $p = 0,000$, $p < 0,05$). On remarque que l'écart séparant les résultats obtenus par les dyades formées d'élèves faibles avec les autres types de dyades est très élevé (autour de 30%) (figure 2). Au temps 2, les écarts entre les types de pairage sont plus faibles. En effet, la différence de résultats entre les dyades formées d'élèves faibles avec les autres types de dyades est beaucoup moins élevée qu'au temps 1 (autour de 12%). En conséquence, l'analyse statistique montre que les résultats obtenus par les divers types de dyades au temps 2 ne sont pas significativement différents ($\chi^2(2) = 3,511$; $p = 0,173$, $p > 0,05$). Les performances des dyades hétérogènes et

celles des dyades formées d'élèves forts sont très près les unes des autres. À cet effet, les résultats indiquent que 5,78% les séparent en début d'année scolaire et cet écart diminue à moins de 1% en fin d'année scolaire.

Figure 2. Résultats Moyens (en %) de Chaque Type de Dyades (homogène faible, homogène fort et hétérogène) Obtenus au Temps 1 et au Temps 2



Dimension Morphogrammique

Les résultats issus de l'analyse statistique montrent qu'au temps 1, malgré un écart prononcé de résultats entre les dyades formées d'élèves faibles (62,22%) avec les dyades composées d'élèves forts (85,89%) et les dyades hétérogènes (86,92%), les différences de résultats ne sont pas significatives ($\chi^2(2) = 3,012$; $p = 0,222$, $p > 0,05$) (figure 2). Au temps 2, les dyades formées d'élèves faibles obtiennent une moyenne de 76,67%. Les dyades hétérogènes ont des résultats moyens de 86,17% et les dyades composées d'élèves forts atteignent des résultats de 92,44%. On remarque que l'écart séparant les dyades formées d'élèves faibles des autres types de pairage est moins grand. L'analyse statistique montre que les différences entre les résultats ne sont toujours pas significatives ($\chi^2(2) = 3,831$; $p = 0,147$, $p > 0,05$) à ce moment de l'année.

Aspects Visuographiques

L'analyse statistique révèle que les différences entre les résultats obtenus en début d'année scolaire sont significatives ($\chi^2(2) = 14,907$; $p = 0,001$, $p < 0,05$). On remarque que la moyenne obtenue par les dyades formées d'élèves faibles (62,67%) est plus de 20% sous celles récoltées par les autres types de dyades (dyades hétérogènes = 83,92%, dyades homogènes fortes = 87,11%) (figure 2). En fin d'année scolaire, l'écart entre les divers types de pairage est moindre. Plus précisément, les dyades formées d'élèves faibles obtiennent une moyenne de 78,78% et les dyades hétérogènes, de 91,67%. Les dyades composées d'élèves forts obtiennent encore les résultats les plus élevés avec une moyenne de 93,56%. Ainsi, moins de 15% sépare maintenant les dyades formées d'élèves faibles des autres types de pairage. L'analyse statistique indique que les différences entre les types de pairage ne sont pas significatives à ce moment de l'année scolaire ($\chi^2(2) = 5,528$; $p = 0,063$, $p > 0,05$).

Discussion

En contexte individuel, il est démontré qu'une différence de rendement en écriture en faveur des filles apparaît à la fin de la première année (MELS, 2005a). On aurait alors pu s'attendre à ce qu'il y ait une différence significative entre les dyades formées de garçons et celles composées de filles au temps 2 à l'avantage de ces dernières. Nous avons effectivement pu observer que les résultats obtenus par les dyades formées de garçons sont parfois plus faibles que ceux des dyades composées de filles. Néanmoins, ces différences ne sont pas significatives.

Puisque les analyses statistiques indiquent qu'il n'existe pas de différence entre les trois types de dyades, les enseignants de première année du primaire pourraient varier la composition des dyades selon le sexe des élèves afin qu'ils développent leur compétence à travailler avec des élèves de même sexe et avec des élèves de sexe opposé lorsqu'ils sont en contexte d'écriture. Les résultats démontrent aussi que les dyades formées de garçons ne se distingueraient pas des autres types de pairage, ce qui signifie que leurs productions écrites ne sont pas significativement plus faibles. Dans la perspective d'aider les garçons et de faire en sorte qu'ils réalisent des écrits comparables à ceux des filles, le travail en dyades pourrait s'avérer une avenue pédagogique intéressante.

Concernant le type de pairage selon le niveau de compétence en écriture des élèves, une seule étude s'intéressant à l'influence de ce type de pairage sur la qualité des productions écrites a été recensée dans la problématique (Sutherland & Topping, 1999). Celle-ci en arrive à la conclusion que la formation d'équipes hétérogènes est favorable. Dans la présente recherche, les différences de résultats entre les types de pairage selon le niveau de compétence des élèves sont significatives en début d'année seulement, et ce, pour la dimension phonographique et les aspects visuels.

On pouvait s'attendre à ce que les dyades formées d'élèves forts récoltent les résultats les plus élevés puisqu'ils sont plus avancés dans leurs conceptualisations sur l'écrit. Toutefois, on remarque que les dyades hétérogènes obtiennent des résultats qui sont souvent très près de ceux des dyades formées d'élèves forts. Ces résultats peuvent être attribuables au fait que les élèves forts soient en mesure d'aider efficacement les élèves faibles. Cependant, ils peuvent aussi être reliés à la trop grande initiative prise par les élèves forts, laissant peu de place aux idées des élèves faibles, ou à l'imitation des élèves forts par les élèves faibles sans qu'il y ait une rétroaction sur les éléments imités (Doise & Mugny, 1997). Nous n'avons pas recueilli de données précises à cet effet. Toutefois, lors de l'expérimentation, nous avons observé ces comportements. Les enseignants doivent alors être prudents lorsqu'ils utilisent ce type de pairage en contexte d'écriture en s'assurant que l'élève fort joue bien son rôle d'aidant et qu'il laisse l'élève faible exprimer ses idées et ses points de vue. De cette façon, la construction de savoirs sera favorisée.

Étant donné les résultats issus de l'analyse statistique, il serait préférable, en début d'année scolaire, que les enseignants privilégient la formation d'équipes hétérogènes. Toutefois, considérant qu'en fin d'année scolaire la composition de dyades selon le niveau de compétence en écriture des élèves n'influencerait pas de façon significative la qualité des productions écrites, ils pourraient varier graduellement les types de pairage et ainsi permettre aux enfants de développer leurs compétences à travailler avec des pairs de même niveau de compétence et avec d'autres de niveaux de compétence différents.

Il est à noter que cette recherche comporte un échantillon de 30 dyades ayant effectué des productions écrites à deux moments au cours de l'année scolaire, ce qui totalise 60 productions étudiées. Ce nombre s'avère intéressant, mais tout de même restreint si l'on souhaite généraliser les résultats, d'autant plus que cet échantillon est non aléatoire ce qui limite sa représentativité. Il serait alors nécessaire d'effectuer une recherche de plus grande envergure afin de corroborer ces résultats.

Conclusion

Dans la foulée de la présente contribution de cette recherche dans la sphère du travail collaboratif en écriture, certaines avenues de recherches se profilent. Premièrement, il serait fort à propos de mettre en relation les résultats de l'actuelle recherche avec ceux publiés antérieurement relatifs aux interactions des mêmes dyades afin d'étudier plus en profondeur les interactions des dyades hétérogènes. Ceci permettrait de mieux comprendre les raisons pour lesquelles la qualité des productions réalisées par ce type de dyades est si près de celles réalisées par les dyades formées d'élèves ayant un haut niveau de compétence en écriture.

De plus, il serait pertinent, dans une recherche future, de se pencher sur le rôle de l'enseignant lors de l'écriture en dyades et sur l'effet de ses interventions. Il ne suffit certainement pas de placer des élèves de première année du primaire en dyades et d'espérer simplement qu'ils interagissent pour le mieux. L'enseignant peut jouer un rôle important en guidant et soutenant les élèves dans leur façon d'interagir afin qu'ils apprennent à utiliser des modes d'échanges efficaces. La compétence à interagir dans l'acte d'écrire en première année peut faire l'objet d'entraînement. De ce fait, il serait intéressant d'étudier l'effet d'un tel entraînement sur la qualité de productions écrites qui en découlent.

Références

- Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. Dans S. Moscovici et F. Buschini (Dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 243-270). Paris : PUF Fondamental.
- Besse, J.-M., & L'Association pour les Apprentissages de la Communication, de la Lecture et de l'Écriture (2000). *Regarde comme j'écris! : Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Belgique: Magnard.
- Bournot-Trites, M., Lee, E., & Séror, J. (2003). Tutorat par les pairs en lecture: Une collaboration parents-école en milieu d'immersion française. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 195-210.
- Branca, M., & Misso, I. (2004). *La lune d'Ali*. Italie : Gi.Ma.G.
- Carle, E. (1999). *La chenille qui fait des trous*. Namur : Mijade.
- Catach, N. (2005). *L'orthographe française* (3e éd.). France: Armand Colin.
- Daiute, C., & Dalton, B. (1993). Collaboration between children learning to write : Can novices be masters? *Cognition and Instruction*, 10(4), 281-333.
- David, J. (2003a). La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation : L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, 9, 29-39.
- David, J. (2003b). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 137-158.
- Debeurme, G. (2001). *Difficultés d'apprentissage en écriture* [En ligne]. Consulté de : <http://www.adaptationscolaire.org/themes/diec/presdiec.htm>
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Goupil, G. (2007). *Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Jaffré, J.-P., & Fayol, M. (1997). *Orthographes: Des systèmes aux usages*. France : Flammarion.
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., & Laroui, R. (2007). *Interactions entre élèves de première année du primaire lors de situations d'écriture*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Lefebvre, S., & Deaudelin, C. (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*, XXVII(3), 621-648.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005a). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture* [En ligne]. Consulté de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005b). *La réussite scolaire des garçons et des filles, l'influence du milieu socioéconomique* [En ligne]. Consulté de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm>
- 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* [En ligne]. Consulté de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/TablePilote/ProgFormation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf>
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* [En ligne]. Consulté de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections//sections/ameliorationFrancais/pdf/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Indicateurs de l'éducation* [En ligne]. Consulté de : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/A/DRSI/08-00_publications/SIC090_F.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montésinos-Gelet, I. (1999). La construction de la dimension phonogrammique du français écrit. *Les dossiers des sciences de l'éducation : Des enfants, des livres et des mots*, 1, 91-107.
- Montésinos-Gelet, I. (2000). *Étude de l'impact d'une situation de production coopérative d'orthographes inventées sur la construction de la dimension phonogrammique chez des enfants de maternelle*. Montréal : Université de Montréal.
- Montésinos-Gelet, I., & Morin M.-F. (2006). *Les orthographes approchées : Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire ou au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- 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*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Morin, M.-F., & Montésinos-Gelet, I. (2003). Les commentaires métagraphiques en situation collaborative d'écriture chez des enfants de maternelle. *Archives de psychologie*, 70, 41-65.
- Nixon, J. G., & Topping, K. J. (2001). Emergent writing: The impact of structured peer interaction. *Educational psychology*, 21(1), 41-58.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

- Sabourin, P. (2004). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 357-385). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Sutherland, J.-A., & Topping, K.-J. (1999). Collaborative creative writing in eight-year-olds: Comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of research in reading*, 22(2), 154-179.
- Turgeon, J., & Bernatchez, J. (2004). Les données secondaires. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 431-468). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Uribe, J.-V. (2003). De l'écriture phonographique à l'écriture morphographique chez l'enfant. *Les dossiers des sciences de l'éducation : L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, 9, 41-53.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotsky, L.-S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Vygotski, L.-S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Yarrow, F., & Topping, K.-J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British journal of educational psychology*, 71, 261-282.