

Titre de la communication : L'apprentissage de l'écriture: les effets de la rétroaction verbale des pairs sur le transfert des connaissances chez les élèves francophones du Sud-est du Nouveau-Brunswick et chez les élèves francophones de l'Outaouais¹

Nom : Blain

Prénom : Sylvie

Statut : Professeure agrégée en éducation

Institution : Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Nom : Lafontaine

Prénom : Lizanne

Statut : Professeure en éducation

Institution : Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Québec, Canada

Introduction

Cette étude, d'une durée de trois ans, en est à sa première année. Le premier objectif est d'augmenter nos connaissances en didactique de l'écriture afin de faciliter l'apprentissage de la langue écrite chez deux groupes d'élèves francophones canadiens, l'un vivant en milieu francophone minoritaire néobrunswickois (Moncton) et l'autre vivant en milieu francophone majoritaire québécois (Outaouais), milieu issu d'une zone frontière de la province anglophone de l'Ontario. Par le biais des groupes de révision rédactionnelle (GRERE), nous tenterons d'abord de comprendre le processus d'apprentissage de l'écriture. Le GRERE consiste en rencontres entre un scripteur et ses pairs au cours desquelles le scripteur lit à haute voix son texte et reçoit des commentaires des membres du groupe.

Le second objectif est de combler le manque de données dans le domaine de la didactique de l'oral, plus précisément au sujet de la rétroaction verbale des pairs chez les scripteurs du niveau primaire. Il s'agira de vérifier la construction de la prise de parole entre les élèves et l'influence de la rétroaction verbale sur le transfert des connaissances acquises à l'aide des pairs lors des rédactions effectuées de façon autonome.

Cette recherche implique deux enseignants de 4^e année primaire (enfants de 9 et 10 ans) de Moncton (Nouveau-Brunswick) et deux de Gatineau (Québec) qui collaborent avec les chercheuses à la co-construction du développement de l'outil pédagogique, soit d'une part les procédures à faire suivre aux enfants afin de maximiser leurs apprentissages dans le cadre des groupes de révision rédactionnelle et, d'autre part, les éléments didactiques à enseigner aux élèves afin de leur permettre de construire leur prise de parole dans les GRERE dans un but d'entraide et de construction de connaissances.

Voici les questions de recherche spécifiques auxquelles nous tentons de répondre :

Quels types de commentaires se retrouvent sous forme de révisions dans les versions subséquentes du texte ?

Est-ce que la façon dont la prise de parole est effectuée entre les élèves pendant le GRERE motive les enfants à tenir compte ou non des commentaires de leurs pairs ?

Au cours des deux dernières années de la recherche, nous tenterons de répondre à ces autres questions :

¹ Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Est-ce que les révisions (suscitées ou non par les pairs) améliorent la qualité de l'écriture ?

La rétroaction verbale lors de GRERE permet-elle d'effectuer un transfert des connaissances lors des rédactions effectuées de façon autonome ?

La rétroaction verbale continue au cours des GRERE favorise-t-elle une amélioration de la qualité de la langue orale ?

Quelles sont les différences et les similitudes entre le contexte francophone minoritaire (NB) et majoritaire (QC) en ce qui a trait à l'ensemble des résultats ?

L'explicitation du contexte de cette étude ainsi que la description des choix méthodologiques permettant de faire l'état des connaissances sur la verbalisation et ses apprentissages feront donc l'objet de cette communication. Nous présenterons également quelques résultats préliminaires en ce qui a trait aux deux premières questions de recherche.

Contexte de la recherche

Les résultats décevants des élèves francophones en ce qui a trait à la production écrite posent le problème de l'apprentissage enseignement du français au Canada. Les récentes réformes dans le milieu scolaire canadien cherchent, entre autres, à améliorer la qualité du français écrit des élèves francophones en mettant l'apprenant au cœur de son apprentissage. L'école renouvelée au Nouveau-Brunswick et la réforme de l'éducation au Québec visent le transfert des connaissances déclaratives en connaissances procédurales et conditionnelles par le biais de l'objectivation, de l'évaluation formative, de la différenciation pédagogique et de la responsabilisation des apprentissages des élèves, notamment en écriture. Ces démarches devraient favoriser l'application des règles syntaxiques et grammaticales ainsi que le respect de l'orthographe d'usage en situation de production de texte.

La recherche en didactique de l'écriture, tant en langue maternelle qu'en langue seconde, offre des pistes de solutions dans ce même paradigme. Plusieurs études ont investigué l'à-propos de la rétroaction verbale des pairs (peer response group) en langue première et seconde, tant chez les enfants que chez les adultes (Beer-Toker, Huel et Richer, 1991; Blain, Painchaud et Laurier, 1996; Blain, 1997; Brakel-Olson, 1990; Connor et Asenavage; 1994; Mendonça et Johnson, 1994). Nous avons traduit le terme peer response group par « groupe de révision rédactionnelle » ou GRERE (Blain, 1995) qui se définit comme étant une rencontre entre un scripteur et ses pairs au cours de laquelle le scripteur lit à haute voix son texte et reçoit des commentaires des membres du groupe sur le fond ou encore une rencontre où les pairs lisent silencieusement le texte du scripteur pour y corriger les erreurs de forme. Ces commentaires peuvent prendre la forme de remarques positives, de questions et de suggestions. Les remarques négatives ne sont généralement pas permises.

La recherche en didactique de l'oral, quant à elle, s'intéresse à la construction de la prise de parole. En effet, des modèles didactiques des genres (Dolz et Schneuwly, 1998) ainsi qu'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire au Québec (Lafontaine, 2001) proposent des façons de conduire la prise de parole, mais seulement dans des activités bien précises (discussion formelle, débat, interview radiophonique, etc.) Quelques recherches ont effectivement étudié le phénomène de la construction des conduites et des interactions à visée explicative dans

les cours de français (Dreyfus et Cellier, 2000 ; Durand, 1998 ; Le Cunff, 1993, 1998 ; Trégnier, 1990). Cependant, les recherches concernant la construction de la prise de parole entre les élèves dans un but d'entraide et de construction des connaissances en écriture ainsi que ses effets sur les tâches-problèmes telles que la rédaction autonome sont très peu nombreuses et méritent d'être approfondies. Voilà donc un des aspects que notre recherche se propose d'étudier.

En outre, même si les études précédentes au sujet des GRERE semblent démontrer que les scripteurs intègrent environ la moitié des commentaires de leurs pairs sous forme de révisions (Blain et Painchaud, 1999; Mendonça et Johnson, 1994; Nelson et Murphy, 1993) et que ces changements textuels améliorent la qualité de l'écriture (Blain et Painchaud, 1999), aucune recherche recensée n'a vérifié si les enfants étaient capables d'effectuer le même type de révisions lorsqu'ils rédigeaient seuls, sans rencontrer leur groupe de pairs. Nous ignorons également les raisons pour lesquelles les enfants intègrent ou non les commentaires de leurs pairs.

Cette recherche s'appuie sur les fondements théoriques mis de l'avant par la psychologie cognitive et le socioconstructivisme concernant le transfert des connaissances et l'importance des interactions sociales pour intérioriser les apprentissages. Elles permettent au scripteur de se représenter les besoins de son lecteur (Sperling, 1996) et facilitent le travail des scripteurs dans la « zone proximale du développement » (Vygotsky, 1962). Malgré ces avantages théoriques, les résultats de ces études demeurent encore mitigés (Sperling, 1996) même si on note une amélioration de la qualité de la plupart des compositions écrites dans ce contexte.

L'originalité de cette recherche se situe également sur le plan de la vérification du transfert des connaissances que Tardif et Meirieu (1996 : 4) définissent comme étant « ...une forme de recontextualisation (...), une sorte de « transport » de la connaissance en question d'une situation A à une situation B et, idéalement, à N + 1 situations. ». Le transfert est un phénomène complexe qui s'effectue généralement à la suite de différents processus cognitifs qui vont de l'encodage des apprentissages de la tâche source à la génération de nouveaux apprentissages (Tardif, 1999). Dans le cas qui nous intéresse, les connaissances visées par le transfert sont des stratégies de révision du texte (identification du problème, recherche de solution et changement effectué dans le texte) en ce qui a trait à l'efficacité de la communication (intention, type de texte, prise en compte du lecteur, contexte) l'organisation du texte (ordre logique et chronologique, regroupement des idées en paragraphes fonctionnels, titre, etc.), à la cohérence (utilisation de connecteurs, mots substitués, marqueurs de relation, harmonisation des temps de verbes, suffisance d'information), aux règles syntaxiques et grammaticales, au respect de l'orthographe d'usage en situation de production de texte et à la construction de la prise de parole dans un but d'entraide et de construction de connaissances.

Méthodologie

La démarche d'investigation de cette recherche-action de type collaboratif est le développement contrôlé d'un outil pédagogique. Cet outil pédagogique consiste en rencontres (GRERE) entre pairs qui rétroagissent sur les textes qu'ils ont écrits individuellement. Pour chaque texte, il y a deux rencontres : la première met l'accent sur le fond (efficacité de la communication, organisation et cohérence du texte) et la seconde porte sur la forme (corrections des erreurs syntaxiques, grammaticales, lexicales, orthographiques). Lors de la première rencontre, chaque enfant lit son texte à haute voix.

À la suite de cette lecture, l'auteur reçoit une rétroaction des membres de son équipe en commençant par des commentaires positifs suivis de questions pour terminer par des suggestions. Lors de la deuxième rencontre, les pairs lisent le texte et signalent les erreurs à l'auteur en expliquant l'origine de la faute.

Lors de la collecte de données, qui se déroule de septembre 2003 à mars 2004, nous transcrivons le premier brouillon et la copie finale d'une rédaction par mois pour l'ensemble des participants. Un mois sur deux, les classes expérimentales participent au GRERE. Nous enregistrons et transcrivons le travail lors des GRERE de quatre équipes de quatre enfants, pour un total de 16 participants. À la suite des GRERE, nous faisons des entrevues semi-dirigées avec huit élèves afin de vérifier si la prise de parole les motive à tenir compte ou non des commentaires de leurs pairs. Ces entrevues sont effectuées à l'aide de la première et de la dernière version du texte de l'enfant à qui nous demandons principalement : « Dans ton premier brouillon, tu avais écrit X. Dans ta copie révisée, tu as écrit Y. Pourquoi as-tu fait ce changement? ». Nous faisons également référence à ce qui a été dit pendant le GRERE en lui faisant entendre des extraits afin de l'aider à expliciter ses choix. De plus, ceci nous permet de comprendre la construction de sa prise de parole dans un but d'entraide et de construction de connaissances. Voici deux exemples de questions : « Comme nous venons de l'entendre, un ami t'a suggéré d'ajouter (ou de retirer, de déplacer, de substituer) telle idée. Pourquoi n'as-tu pas suivi son conseil? L'élève X t'a fait une suggestion qui était plutôt un ordre (Change telle idée). As-tu considéré cette suggestion dans ton texte parce que c'était un ordre de la part de ton camarade? Pourquoi ? ».

Pour la présentation des données préliminaires, nous avons analysé le verbatim de deux participants dont nous avons enregistré le GRERE et qui ont répondu aux questions de l'entrevue. Il s'agit de leur deuxième composition, celle du mois d'octobre 2003 dont le thème était l'Halloween. Avant cette composition et ce GRERE, ils s'étaient exercés une seule fois aux procédures de la rétroaction verbale des pairs. Nous allons donc tout d'abord présenter la catégorisation des commentaires qu'ils ont reçus. Ensuite viendra l'analyse des révisions qu'ils ont effectuées et des liens entre ces révisions et les commentaires. Finalement, nous analyserons de quelle façon la prise de parole a pu influencer la prise en compte ou non de la rétroaction verbale des pairs lors de la révision textuelle.

Résultats préliminaires

En catégorisant les commentaires reçus par nos deux participants, voici les nombres obtenus :

TABLEAU 1:

Types de commentaires donnés à	Charles	Paule	Total
- évaluation positive			
. cohérence	3	0	3
. communication	2	3	5
- évaluation négative			
. cohérence	7	8	15
. communication	1	0	1
. lexique	0	1	1
- question			
. cohérence	4	4	8
. communication	2	0	2
. organisation	1	0	1
. lexique	0	1	1
- suggestion			
. cohérence	11	15	26
. communication	5	1	6
sous-total fond	36	33	69
- grammaire	4	16	20
- lexique	4	7	11
- ponctuation	2	2	4
- syntaxe	4	0	4
- orthographe d'usage	2	8	13
sous-total forme	19	33	52
Total	55	66	121

Comme on peut le constater, les deux participants ont reçu un nombre à peu près égal de commentaires, soit 55 pour Charles et 66 pour Paule, pour un grand total de 121. Les commentaires pour le fond du texte, c'est-à-dire l'organisation, la cohérence et la communication comptent pour un grand total de 69 commentaires répartis à peu près également entre les deux participants. Toutefois, 33 corrections de forme ont été données à Paule et seulement 19 à Charles, pour un total de 52.

Parmi les commentaires qui ont été verbalisés lors de la première rencontre qui porte sur le fond, une question et une évaluation négative ont été formulées à propos de la forme du texte soit, le lexique. Rappelons que lors de cette première rencontre, le texte est lu à haute voix pour éviter que les élèves corrigent les fautes, mais il est normal que les enfants parlent du vocabulaire lors de la première rencontre puisqu'ils entendent les choix lexicaux.

Même si les évaluations négatives ne devaient pas faire partie de nos procédures, il est inévitable que les enfants posent des jugements négatifs lorsqu'ils font des suggestions puisqu'ils veulent améliorer le texte du scripteur. Il y a eu 17 évaluations négatives en tout dont la grande majorité (15) avaient trait à la cohérence. Les participants ont également posé un grand nombre de questions (8) et fait plusieurs suggestions (26) qui touchent la cohérence du texte. Il sera intéressant de regarder si cette préoccupation des membres de l'équipe se reflètera dans les types de révisions effectuées par les deux scripteurs.

En ce qui a trait aux corrections de forme, c'est la grammaire qui a suscité le plus grand nombre de commentaires (20). L'orthographe d'usage (13) et le lexique (11) sont les deux autres catégories à propos desquelles les pairs ont rétroagi le plus souvent. En examinant les changements entre le premier brouillon et la copie finale de nos deux participants, nous observons que les révisions se classifient de la façon suivante :

TABLEAU 2

Types de révisions	Charles	Paule	Total
ajout cohérence	5	2	7
retrait cohérence	0	2	2
substitution cohérence	2	1	3
ajout organisation	1	2	3
sous-total fond	8	7	15
grammaire	9	7	16
grammaire (erreur)	3	2	5
lexique	1	0	1
ponctuation	2	5	7
syntaxe	3	0	3
orthographe d'usage	4	6	10
orthographe d'usage (erreur)	2	0	2
sous-total forme	24	20	44
Total	32	27	59

Les deux participants ont effectué un nombre à peu près égal de changements, soit 32 pour Charles et 27 pour Paule, et ce, pour un total de 59 révisions. Parmi ces révisions, on observe que les deux scripteurs ont fait très peu de changements qui touchent le fond du texte (15 révisions en tout) comparativement aux corrections de forme (44 corrections en tout). Les révisions de fond se retrouvent surtout dans la catégorie «cohérence» pour 7 ajouts, 2 retraites et 3 substitutions. Les corrections de forme, quant à elles, touchent surtout la grammaire (19 corrections dont 5 erronées) et l'orthographe d'usage (12 corrections dont 2 erronées).

Dans quelle mesure ces révisions ont-elles été influencées par les commentaires des pairs? Pour répondre à cette question, nous avons repris le tableau 2 et nous avons subdivisé les colonnes en deux entre les révisions autonomes (A) et les révisions suggérées par les pairs (P).

Comme nous pouvons le constater, les deux scripteurs font un peu plus de révisions autonomes (36) que de révisions influencées par les pairs (23). Les changements en ce qui a trait au fond du texte sont répartis presque également entre les deux types tandis que les corrections de forme sont faites plus souvent de façon autonome (28) qu'à la suite d'une suggestion des pairs (16).

En lisant leur texte à haute voix, les scripteurs pouvaient souvent détecter les erreurs de syntaxe et de ponctuation : huit corrections sur dix ont été faites de façon autonome. Par ailleurs, même si nous avons classé certaines révisions syntaxiques dans les révisions autonomes, nous avons observé qu'elles provenaient indirectement des questions des pairs lors du GRERE. Voici une première version d'une phrase du texte de Charles :

Je vais frapper à la porte avec Mon père et ma mère elle tien sac pour l'Halloween et pour maitre les bonbons dedant.

Voici la discussion au sujet de cette phrase :

- **Andréa** : Mon père et ma mère, elle tient, peut-être ça prend un point ou peut-être mon père et ma mère qui tient.

- **C** : Mon sac à bonbons. Ah! Un point.

- **A** : C'est une suggestion. Pis comme, faudrait plus que tu fasses elle.

- **C** : Ben, d'abord on va écrit qui à place.

Voici comment Charles a révisé son texte :

- Je vais frapper à la porte avec mon père et ma mère qui tient les sacs pour l'Halloween et pour mettre les bonbons dedant.

TABLEAU 3

Types de révisions	Charles		Paule		Total	
	A	P	A	P	A	P
ajout cohérence	2	3	1	1	3	4
retrait cohérence	0	0	1	1	1	1
substitution cohérence	1	1	1	0	2	1
ajout organisation	0	1	2	0	2	1
sous-total fond	3	5	5	2	8	7
grammaire	6	3	2	5	8	8
grammaire (erreur)	3	0	2	0	5	0
lexique	0	1	0	0	0	1
ponctuation	1	1	4	1	5	2
syntaxe	3	0	0	0	3	0
orthographe d'usage	2	2	3	3	5	5
orthographe d'usage (erreur)	2	0	0	0	2	0
sous-total forme	17	7	11	9	28	16
Total	20	12	16	11	36	23

Les pairs donnaient parfois des corrections erronées tant en orthographe grammaticale qu'en orthographe d'usage, mais ils se corrigeaient entre eux lors du GRERE. Les seules corrections erronées que les deux scripteurs ont faites dans leur copie finale sont de leur cru.

Les discussions sur le fond du texte ont donné lieu à quelques échanges intéressants.

Voici la première version du texte de Charles :

C'est le soir de l'Halloween le 31 octobre. Je vois une maison hantée. Je vais frapper à la porte avec Mon père et ma mère elle tien sac pour l'Halloween et pour maitre les bonbons dedant. À l'extérieur, il y a des chauves-souris pendues dans les arbres il il y a des fantôme sur le côté de la maison. tout a coup, Je sone a la porte et il mouvre un aurible montre. Ses vêtement il a les yeux toute rouge et sa bouche verte et sons linge est vieux et bleus. quand qu'il a ouver la porte j'aitais apeurer et j'aitais toute blanc. Ensuite le gros monstre me dit tu veux des bonbon j'ai raipondu non merci. Finalement ses mon grand-père qui ma jouer un toure, et en terminant il ma inviter dans sa maison, à manger un bon gâteau

Une erreur de cohérence assez évidente s'était glissée dans son texte, car dans le premier paragraphe, il frappe à la porte et dans le deuxième, il sonne à la même porte. Voici ce que les pairs ont dit :

Andréa : Moi, c'est, est-ce que tu l'avais dit que tu t'en allais vers la maison?

Charles : Euh, j'ai... Pas vraiment. J'ai dit : « Tout à coup, je sonne. »

A : Ben, c'est ça. Mais où t'étais, où t'étais? Est-ce que t'étais comme sur le, dans la rue quand tu l'as vue cette maison-là? Ou...

Paule : Tu veux-tu dire où t'étais avant d'aller...

A : Oui, c'est ça. Avant d'aller sonner.

C : Ben, j'étais en avant de la maison. [rires]

P : Oui, mais a veut dire, avant t'étais-tu à une autre maison, t'étais-tu dans rue? Ou...

Isabelle (assistante de recherche) :

Puis, c'est important que tu répondes par rapport à ce qui est écrit dans ton texte, et non pas par rapport à ce que toi tu sais de ton texte.

(...)

A : Avant d'aller sonner là, où t'étais?

C : En avant de la maison.

A : Ben, tu l'avais pas dit.

I : Est-ce que c'est dit dans ton texte? Est-ce que tu veux nous relire le passage où tu arrives devant la maison?

A : C'est dans le deuxième paragraphe.

C : Ouin, je sais... Tout à coup, je sonne à la porte.

A : Ouin, mais tu l'as pas dit où tu étais avant.

P : T'as dit : « Tout à coup, je sonne à la porte. »

I : Est-ce que tu le dis dans le premier paragraphe où tu es, puis comment tu arrives à cette maison-là?

C : Ouin, pas en avion j'espère... ce serait drôle.

I : Tu peux nous le relire à haute voix.

C : Oups, j'ai marqué deux fois... J'ai marqué en premier je vais frapper à la porte, puis ici, j'ai marqué je sonne.

I : Ah, bon. On s'est aperçu de ça.

Même si par la suite, Charles ne reçoit aucune suggestion précise pour corriger cette incohérence, il a remplacé «je sonne à la porte» du deuxième paragraphe par «je marche vers la porte», ce qui rend son texte un peu moins incohérent. Cependant, il aurait été préférable qu'il fasse cette substitution dans le premier paragraphe; on marche vers une porte d'abord pour frapper à cette même porte ensuite.

Nous rappelons que nous avons questionné nos deux participants au sujet de la prise en compte des commentaires en lien avec la prise de parole. Il nous est apparu de façon très claire que les enfants font confiance d'emblée à leurs pairs. Il arrive également que les élèves acceptent des suggestions erronées en ce qui concerne les erreurs de forme.

Lizanne : Est-ce qu'il y a des fautes que les amis t'ont soulignées dans ton texte?

Charles : Y avait horrible. J'avais pas de h. J'avais marqué a-u. Avec un r. Puis b-l-e.

L : Puis pourquoi as-tu fait le changement pour horrible, h-o-r-r-i-b-l-e?

C : Ben, parce qu'on l'a cherché dans le dictionnaire.

L : Tu avais tout écrit les commentaires puis il n'y en a aucun que tu n'as pas accepté. Tu as décidé de tous les prendre, pourquoi?

Charles : Parce que y étaient tous bons.

Dans cet extrait, Charles accepte un bon commentaire en toute connaissance de cause puisque le mot a été cherché. Charles faisait une confiance presque aveugle à Andréa, qui s'avérait l'élève la plus forte du groupe. Ses suggestions et commentaires étaient certes justes, mais il nous a semblé que Charles les acceptait quelques fois sans réfléchir ou sans les comprendre, ce qui n'est pas en lien avec le processus de prise de parole, mais avec les connaissances grammaticales de cet élève.

Dans un autre ordre d'idées, les commentaires faits sur le fond, soit les idées du texte, donnés dans la première partie du GREERE, reflètent davantage l'influence de la prise de parole dans l'acceptation des commentaires. Par exemple, le fait d'avoir lu le texte à voix haute aux élèves a permis à Charles de réaliser que des mots manquaient et que cela nuisait à la cohérence de son texte. Comme les trois autres participants du GREERE lui ont en plus fait la suggestion, il l'a acceptée, ce qui lui a permis de construire des connaissances au regard de la phrase complexe, ici la subordonnée relative.

L : Charles, quels sont les changements que tu as faits dans ton texte?

C : J'ai changé comme ici... Parce que j'avais marqué et ma mère tient les sacs, y m'avaient proposé de marquer en premier qui tient les sacs.

L : Puis pourquoi tu as accepté de mettre le qui?

C : Parce que c'est ma mère qui les tient.

Nous rappelons que notre étude se situe dans des régions canadiennes où la langue anglaise est très présente. Certains enfants, comme Paule, sont influencés par l'usage de l'anglais à la maison. Leur participation au GREERE leur permet de construire des connaissances au sujet de la structure du français, et ce, par l'entremise de la prise de parole.

L : Ensuite, ici, tu avais écrit moi, je suis foot de rire. Puis là, tu as changé ça pour folle.

Paule : Parce que j'avais écrit foot, puis Charles y disait plutôt foot c'était en anglais pis c'était un pied. J'étais pas foot de rire, mais j'étais une fille, je suis peut-être folle de rire. Je me suis dit ça ferait plus de sens, alors je l'ai accepté.

L : **O.K.** Puis toi, tu parles souvent anglais à la maison?

P : Ben, souvent là.

L : Tes parents parlent en anglais?

P : Ben, ils sont français, mais je parle anglais souvent pour me pratiquer.

En outre, les commentaires portant sur le fond sont les plus délicats, car ils sont reliés à l'estime de soi de l'enfant. Nous pouvons comprendre que la prise de parole à ce moment touche à plusieurs de ses composantes telles que proposées par Le Cunff et Jourdain (1999). En effet, les enfants arrivent à comprendre l'enjeu affectif de la situation lorsqu'ils font les commentaires à leurs pairs (pragmatique). De plus, pour que leur message soit bien compris, ils doivent maîtriser la conduite discursive exigée par la tâche langagière, en l'occurrence l'opinion et l'argumentation (discursive). Ils doivent aussi reformuler pour s'adapter à l'interlocuteur (métalinguistique) et finalement, ils doivent prendre des risques reliés à cette prise de parole (travail sur soi).

P : Puis moi, quand les personnes me donnent des commentaires, je cherche tout le temps à les écrire, parce que des fois c'est des bons commentaires. Même, pour ça, j'ai fait un cahier exprès.

L : Ah! C'est une bonne idée. Comment les amis t'ont fait des suggestions?

P : Ben, Andréa disait bien ça serait mieux de le changer pour toi, puis, elle sait que j'ai beaucoup de la misère, elle m'a aidée beaucoup de fois.

L : Donc, elle te donnait beaucoup d'aide dans ses commentaires, est-ce pour ça que tu les as acceptés?

P : Et pis, j'ai accepté ceux des autres, parce que je suis tout le temps prête à accepter tous les commentaires de tout, tout le monde, à moins que ce soit pas un assez gentil commentaire.

L : Mais c'était assez gentil?

P : Oui.

L : Et si quelqu'un t'avait parlé méchamment et t'avait dit que ce n'était pas bon, est-ce que tu aurais accepté son commentaire?

P : Ben, si y avait été bon, je l'aurais accepté, mais j'y aurais plutôt dit : «Pourrais-tu le redire parce que j'ai mal compris? »

Nous constatons que pour Paule, à l'instar des autres participants dans le GRERE, la façon de prendre la parole de manière respectueuse, polie et bien structurée permet d'accepter les commentaires et, ensuite, de les intégrer au texte afin de le corriger. Déjà, en 4^e année, les enfants sont conscients du pouvoir de la parole.

Prospective

Dans ce texte, nous avons tenté de répondre partiellement à nos deux premières questions de recherche. Déjà, plusieurs éléments de réponse très intéressants émergent de notre analyse en ce qui concerne les liens entre les révisions des textes et la prise de parole entre les élèves dans un but d'entraide et de construction de connaissances en écriture. Des résultats plus détaillés seront sûrement présentés lors du colloque en mars 2004.

Bibliographie sommaire

BLAIN Sylvie, 1995, «Écrire et réviser avec ses pairs». *Québec français*, n° 97, 28-30.

BLAIN Sylvie et PAINCHAUD Gisèle, 1999, «L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves de 5^e année en immersion française», *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, N° 56, vol 1, pp. 73-98.

DOLZ Joaquin et SCHNEUWLY Bernard, 1998, *Pour un enseignement de l'oral*. Paris, ESF.

LE CUNFF Catherine et JOURDAIN Patrick, 1999, *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris, Hachette éducation.

LAFONTAINE Lizanne, 2001, *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.

SPERLING Melanie, 1996, «Revisiting the Writing-Speaking Connection: Challenges for Research on Writing and Writing Instruction», *Review of Educational Research*, n° 66 vol 1, pp. 53-86.

TARDIF Jacques, 1999, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.

VYGOTSKY Lev Semenovitch, 1962, *Thought and Language*, Cambridge, M.I.T. Press.