

Université de Montréal

L'impact de la rétroaction verbale des pairs  
sur l'amélioration des compositions des élèves  
de 5<sup>e</sup> année en immersion française

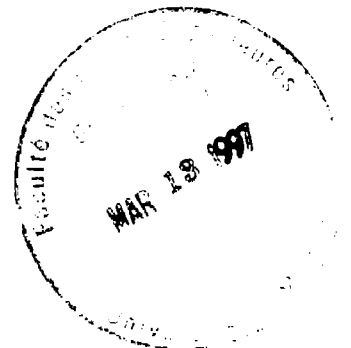
par  
Sylvie Blain

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)  
en sciences de l'éducation, option didactique

janvier 1997

© Sylvie Blain, 1997





National Library  
of Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services

Acquisitions et  
services bibliographiques

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*

*Our file* *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-26643-5

Canada

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

L'impact de la rétroaction verbale des pairs  
sur l'amélioration des compositions des élèves  
de 5<sup>e</sup> année en immersion française

présentée par:

Sylvie Blain

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Gilles Gagné	président(e) du jury
Gisèle Painchaud	directrice de recherche
Michel Laurier	codirecteur de recherche
Alison D'Anglejan	membre du jury
Sharon Lapkin	examinatrice externe
Marie - Claude L'Homme	représentant(e) du doyen



Université de Montréal

Bibliothèque



## SOMMAIRE

Cette recherche-action a comme objectif principal de trouver une solution didactique à l'épineux problème des lacunes chez les élèves d'immersion française en ce qui a trait à leur production écrite en L2 (Harley, 1984; Swain, 1991; Vignola et Wesche, 1991). Un autre objectif inhérent à cette étude est de combler le manque de données empiriques dans le domaine de la rétroaction verbale des pairs chez les scripteurs enfants en L2 (Ammon, 1985; Samway, 1987; Urzua, 1987), ainsi que l'absence de l'évaluation des textes transformés suite à l'interaction des pairs (Sperling, 1996). La démarche d'investigation de cette recherche-action est le développement contrôlé d'outil pédagogique. Cet outil pédagogique consiste en rencontres (groupes de révision rédactionnelle) entre pairs qui se donnent du *feedback* sur les textes qu'ils ont écrit individuellement.

Particulièrement, nous nous sommes demandé si, chez les élèves de 5<sup>e</sup> année en immersion française, la rétroaction verbale des pairs se retrouve sous forme de révisions dans les versions subséquentes de leur texte. Nous avons également vérifié si les révisions (suscitées ou non par les pairs) améliorent la qualité de l'écriture des premiers brouillons et des copies finales de trois compositions écrites par 35 sujets (parmi lesquels se retrouvaient les huit scripteurs forts-faibles). Finalement, nous avons examiné si les effets étaient les mêmes pour les scripteurs forts ou faibles.

À la suite de la classification des interactions et des révisions de deux groupes de quatre élèves (deux scripteurs forts et deux moins habiles dans chaque groupe qui se sont rencontrés deux fois chacun), nous avons constaté que 55% des suggestions des pairs se retrouvent sous forme de révisions dans les brouillons subséquents. Dix-sept pourcent des suggestions n'ont mené à aucun changement puisqu'il s'agissait d'évaluations positives. Seulement 28% des commentaires ont été ignorés par les scripteurs.

→ Selon les tests-T, la moyenne du nombre de mots, du score holistique et du score analytique cumulatif démontre une augmentation significative de la qualité de l'écriture entre la première et la dernière version des trois compositions. L'analyse de variance de mesures répétées ANOVA révèle une différence significative entre les copies finales des trois compositions pour le nombre de mots et le score analytique cumulatif seulement.

Finalement, l'examen de la qualité de l'écriture chez les scripteurs forts et faibles ne révèle pas de différences marquantes. Ces deux types de scripteurs interagissent également de manière semblable. Les seules différences notables entre scripteurs faibles et forts se situent sur le plan du nombre et du type de révisions de fond effectués. En effet, nous avons remarqué que les scripteurs forts ont effectué un plus grand nombre de révisions que leurs pairs moins habiles. Le type de révisions était également beaucoup plus diversifié avec, entre autres, un plus grand nombre de retraits d'information.

Les résultats de cette recherche laissent donc supposer que, dans le contexte de l'immersion française, les enseignantes de 5<sup>e</sup> année peuvent mettre à contribution les groupes de révision rédactionnelle qui apportent au scripteur des points de vue multiples sur la qualité de sa composition. Ces résultats soulèvent également un grand nombre de questions en ce qui a trait, entre autres, aux motivations des scripteurs à intégrer ou non les suggestions de leurs pairs.

## TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE .....	1
1.1    Introduction .....	1
1.1.1    Contexte de la création de l'immersion française .....	1
1.1.2    Contexte pratique du problème .....	2
1.1.3    Objet de la recherche .....	4
1.2    Recension des écrits .....	5
1.2.1    La didactique du français langue seconde en immersion .....	5
1.2.2    Le traitement de l'erreur en langue seconde .....	7
1.2.3    Le processus d'écriture .....	12
1.2.4    Les groupes de révision rédactionnelle: langue maternelle .....	21
1.2.5    Les groupes de révision rédactionnelle: langue seconde .....	33
1.3    Formulation du problème et questions de recherche .....	43
1.3.1    Résumé .....	43
1.3.2    Questions de recherche .....	44
1.3.3    Pertinence de la recherche .....	46
1.3.4    Intérêt de la recherche .....	46
CHAPITRE 2: CADRE CONCEPTUEL .....	48
2.1    Le processus rédactionnel .....	48
2.2    Les groupes de révision rédactionnelle .....	54
2.3    La révision .....	60

2.4	La qualité de l'écriture . . . . .	64
2.4.1	Qualité de l'écriture: enfants, L2 . . . . .	65
2.4.2	Qualité de l'écriture: adultes L2 . . . . .	75
2.4.3	Qualité de l'écriture: enfants L1 . . . . .	77
	Sommaire des principaux concepts . . . . .	80
CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE . . . . .		82
3.1	Sélection de l'enseignante . . . . .	83
3.2	Intervention pédagogique . . . . .	83
3.3	Sélection des sujets . . . . .	87
3.4	Collecte des données . . . . .	99
3.5	Instruments de mesure . . . . .	102
3.5.1	Grille de classification des interactions . . . . .	102
3.5.2	Grille de classification des révisions . . . . .	105
3.5.3	Qualité de l'écriture . . . . .	107
3.5.31	Le nombre de mots . . . . .	107
3.5.32	Le score holistique . . . . .	107
3.5.33	Le score analytique . . . . .	109
3.6	Traitement des données . . . . .	113
3.6.1	Les analyses quantitatives . . . . .	114
3.6.2	Retour qualitatif sur les interactions et les textes . . . . .	118
3.7	Démarche d'ensemble de la recherche . . . . .	118



CHAPITRE 4: ANALYSE DES DONNÉES .....	120
4.1 Les interactions et les révisions .....	120
4.1.1 Présentation des résultats .....	120
4.1.2 Interprétation des résultats .....	131
4.1.21 Interactions et révisions à propos de la forme du texte .....	132
4.1.22 L'influence de la lecture à haute voix sur les corrections de forme .....	136
4.1.23 Interactions et révisions à propos du fond du texte .....	137
4.1.24 L'influence de la lecture à haute voix et de l'audition des textes des pairs sur les révisions de fond .....	143
4.2 Évaluation des textes .....	145
4.2.1 Présentation des résultats .....	146
4.2.11 Le nombre de mots .....	146
4.2.12 Le score holistique .....	147
4.2.13 Le score analytique .....	149
4.2.2 Interprétation des résultats .....	164
4.2.21 Les scores cumulatifs .....	164
4.2.22 Les sous-totaux "fond" et "forme" du score analytique .....	165
4.2.23 Les neuf catégories du score analytique .....	167
4.3 Comparaison des scripteurs forts et faibles .....	171
4.3.1 Présentation des résultats .....	171
4.3.11 Les interactions et les révisions .....	171
4.3.12 Évaluation des textes .....	184
4.3.2 Interprétation des résultats .....	191

CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION DE L'ENSEMBLE DES RÉSULTATS . . .	210
5.1 Intégration des commentaires sous forme de révisions . . . . .	210
5.2 Incidence des commentaires des pairs sur la qualité de l'écriture . . .	211
5.3 Explications possibles de l'origine des révisions autonomes . . . . .	213
5.4 Les différences entre les scripteurs forts et faibles . . . . .	214
5.5 Sommaire des résultats . . . . .	215
 CHAPITRE 6: CONCLUSION . . . . .	 217
6.1 Implications pédagogiques . . . . .	220
6.2 Limites de l'étude et questions pour les futures recherches . . . . .	221
 BIBLIOGRAPHIE . . . . .	 230

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I:	Le modèle de production écrite de Deschênes (1988) . . . . .	16
Tableau II:	Différences entre l'enseignement de l'écriture axée sur le produit et l'enseignement de l'écriture axée sur le processus . . . . .	50
Tableau III:	Grille d'analyse de De Koninck (1990) . . . . .	74
Tableau IV:	Grille d'analyse de la cohérence/cohésion dans les textes d'élèves destinée à l'enseignement (Gervais et Noël-Gaudreault, 1992) . . . . .	78
Tableau V:	Grille d'évaluation de Germain et Lapointe (1985) . . . . .	79
Tableau VI:	Langue(s) maternelle(s) des père et mère (première langue apprise et encore utilisée à la maison), première(s) langue(s) apprise(s) par l'enfant . . . . .	90
Tableau VII:	Résultats du questionnaire sur le degré d'utilisation du français à la maison . . . . .	92
Tableau VIII:	Résultats des tests de compréhension orale et écrite . . . . .	96
Tableau IX:	Évaluation des habiletés à écrire en anglais L1 . . . . .	97
Tableau X:	Collecte des données . . . . .	102
Tableau XI:	Grille de classification des interactions et exemples . . . . .	104
Tableau XII:	Exemples des interactions de l'étude pilote . . . . .	106
Tableau XIII:	Exemples des révisions de l'étude pilote . . . . .	106
Tableau XIV:	Grille d'analyse, rubrique "fond" . . . . .	110

Tableau XV:	Grille d'analyse, rubrique "forme" . . . . .	112
Tableau XVI:	Moyennes et écart type des pourcentages d'erreurs pour chacune des catégories "forme" . . . . .	116
Tableau XVII:	Notes attribuées selon les pourcentages d'erreurs . . . . .	116
Tableau XVIII:	Nombre total de commentaires pour le fond et la forme . . . . .	120
Tableau XIX:	Nombre total de révisions pour le fond et la forme. . . . .	120
Tableau XX:	Nombre de commentaires pour le GRÉRÉ 1 et 2, et nombre de révisions pour le 2 <sup>e</sup> brouillon et la copie finale . . . . .	127
Tableau XXI:	Nombre de commentaires et révisions par catégories . . . . .	127
Tableau XXII:	Nombre de suggestions et de révisions correctes et erronées . . . . .	134
Tableau XXIII:	Commentaires reçus par le sujet 18B . . . . .	138
Tableau XXIV:	Révisions effectuées par le sujet 18B . . . . .	139
Tableau XXV:	Commentaires reçus par le sujet 09B . . . . .	139
Tableau XXVI:	Commentaires reçus par le sujet 07A . . . . .	143
Tableau XXVII:	Révisions effectuées par le sujet 07A . . . . .	143
Tableau XXVIII:	Tests T : nombre de mots du premier brouillon et de la copie finale des textes 1, 2 et 3 . . . . .	147
Tableau XXIX:	Analyse de variance du nombre de mots (n = 32) . . . . .	147

Tableau XXX:	Tests T: score holistique du premier brouillon et de la copie finale des textes 1, 2 et 3 . . . . .	148
Tableau XXXI:	Analyse de variance du score holistique (n = 32) . . . . .	149
Tableau XXXII:	Tests T: score cumulatif de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3 . . . . .	151
Tableau XXXIII:	Analyse de variance du score analytique cumulatif (n = 32) . . . . .	151
Tableau XXXIV:	Tests T: score de la rubrique "fond" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3 . . . . .	152
Tableau XXXV:	Analyse de variance de l'évaluation analytique de la rubrique "fond" (n = 32) . . . . .	152
Tableau XXXVI:	Tests T: score de la rubrique "forme" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3 . . . . .	153
Tableau XXXVII:	Analyse de variance de l'évaluation analytique de la rubrique "forme" (n = 32) . . . . .	153
Tableau XXXVIII:	Tests T: score de la catégorie "détails" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3 . . . . .	155
Tableau XXXIX:	Tests T: score de la catégorie "organisation" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3 . . . . .	156
Tableau XL:	Tests T: score de la catégorie "cohérence" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3 . . . . .	157

Tableau XLI:	Tests T: score de la catégorie "adaptation du texte au lecteur" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3 . . . . .	158
Tableau XLII:	Tests T: score de la catégorie "syntaxe" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3 . . . . .	159
Tableau XLIII:	Tests T: score de la catégorie "vocabulaire" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3 . . . . .	160
Tableau XLIV:	Tests T: score de la catégorie "ponctuation" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3 . . . . .	161
Tableau XLV:	Tests T: score de la catégorie "code grammatical" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3 . . . . .	162
Tableau XLVI:	Tests T: score de la catégorie "code orthographique" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3 . . . . .	163
Tableau XLVII:	Nombre d'interactions reçues par les scripteurs forts et faibles . . . . .	172
Tableau XLVIII:	Nombre de révisions effectuées par les scripteurs forts et faibles . . . . .	175
Tableau XLIX:	Nombre d'interactions reçues et de révisions effectuées par les scripteurs forts et faibles . . . . .	180
Tableau L:	Longueur des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles . . . . .	185

Tableau LI:	Scores holistiques des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles . . . . .	187
Tableau LII:	Scores analytiques des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles . . . . .	189
Tableau LIII:	Classification des révisions du deuxième brouillon (03B) . . . . .	195
Tableau LIV:	Classification des révisions de la copie finale (03B) . . . . .	199
Tableau LV:	Classification des révisions du deuxième brouillon (16B) . . . . .	203
Tableau LVI:	Classification des révisions de la copie finale (16B) . . . . .	207

## LISTE DES FIGURES

Figure 1:	Le processus rédactionnel selon Hayes et Flower (1980), traduit par Garcia-Debanc (1986) . . . . .	14
Figure 2:	Les activités et étapes du processus rédactionnel selon Fagan et Eagan (1990) et Fagan et Hayden (1988) . . . . .	19
Figure 3:	Répartition en pourcentage des 109 commentaires entre fond et forme . . . . .	121
Figure 4:	Répartition en pourcentage des 259 révisions entre fond et forme . . . . .	122
Figure 5:	Répartition en pourcentage des 109 commentaires intégrés sous forme de révision, ignorés ou ne menant à aucun changement . . . . .	122
Figure 6:	Répartition en pourcentage des 60 commentaires sur le fond qui ont été intégrés sous forme de révision, ignorés, ou qui n'ont mené à aucun changement . . . . .	123
Figure 7:	Répartition en pourcentage des 49 commentaires sur la forme qui ont été intégrés sous forme de révisions, ignorés, ou qui n'ont mené à aucun changement . . . . .	123
Figure 8:	Répartition en pourcentage des 259 révisions autonomes, opposées ou suscitées par les pairs . . . . .	125
Figure 9:	Répartition en pourcentage des 73 révisions de contenu autonomes, opposées ou suscitées par les pairs . . . . .	125
Figure 10:	Répartition en pourcentage des 186 révisions de surface autonomes, opposées ou suscitées par les pairs . . . . .	126
Figure 11:	Répartition en pourcentage des types de commentaires sur le fond . . . . .	128



Figure 12:	Répartition en pourcentage des types de révisions de fond . . . . .	129
Figure 13:	Répartition en pourcentage des types de commentaires sur la forme . . . . .	130
Figure 14:	Répartition en pourcentage des types de révisions de forme . . . . .	130
Figure 15:	Moyennes du nombre de mots par texte . . . . .	146
Figure 16:	Moyennes du score holistique . . . . .	148
Figure 17:	Moyennes du score analytique cumulatif . . . . .	150
Figure 18:	Moyennes du score analytique "fond" . . . . .	152
Figure 19:	Moyennes du score analytique "forme" . . . . .	153
Figure 20:	Moyennes du score analytique pour la catégorie "détails" .	155
Figure 21:	Moyennes du score analytique pour la catégorie "organisation"	156
Figure 22:	Moyennes du score analytique pour la catégorie "cohérence" . . . . .	157
Figure 23:	Moyennes du score analytique pour la catégorie "adaptation du texte au lecteur" . . . . .	158
Figure 24:	Moyennes du score analytique pour la catégorie "syntaxe" . . . . .	159
Figure 25:	Moyennes du score analytique pour la catégorie "vocabulaire" . . . . .	160
Figure 26:	Moyennes du score analytique pour la catégorie "ponctuation" . . . . .	161

Figure 27:	Moyennes du score analytique pour la catégorie "code grammatical" . . . . .	162
Figure 28:	Moyennes du score analytique pour la catégorie "code orthographique" . . . . .	163
Figure 29:	Répartition en pourcentage des 60 commentaires reçus sur le fond par les scripteurs forts et faibles . . . . .	172
Figure 30:	Répartition en pourcentage des 49 commentaires reçus sur la forme par les scripteurs forts et faibles . . . . .	173
Figure 31:	Répartition en pourcentage des 37 commentaires sur le fond intégrés sous forme de révisions, ignorés ou ne menant à aucun changement pour les scripteurs forts . . . .	173
Figure 32:	Répartition en pourcentage des 23 commentaires sur le fond intégrés sous forme de révisions, ignorés ou ne menant à aucun changement pour les scripteurs faibles . . .	174
Figure 33:	Répartition en pourcentage des 20 suggestions sur la surface intégrés sous forme de révisions, ignorés ou ne menant à aucun changement pour les scripteurs forts . . . .	174
Figure 34:	Répartition en pourcentage des 29 suggestions sur la surface intégrés sous forme de révisions, ignorés ou ne menant à aucun changement pour les scripteurs faibles . . .	175
Figure 35:	Répartition en pourcentage des 73 révisions de fond pour les scripteurs forts et faibles . . . . .	176
Figure 36:	Répartition en pourcentage des 186 corrections de forme pour les scripteurs forts et faibles . . . . .	176
Figure 37:	Répartition en pourcentage des 44 révisions de fond suscitées par les pairs, autonomes, ou opposées pour les scripteurs forts . . . . .	177

Figure 38:	Répartition en pourcentage des 29 révisions de fond suscitées par les pairs, autonomes, ou opposées pour les scripteurs faibles . . . . .	178
Figure 39:	Répartition en pourcentage des 95 corrections de forme suscitées par les pairs, autonomes, ou opposées pour les scripteurs forts . . . . .	178
Figure 40:	Répartition en pourcentage des 91 corrections de forme suscitées par les pairs, autonomes, ou opposées pour les scripteurs faibles . . . . .	179
Figure 41:	Nombre de commentaires sur le fond pour les scripteurs forts et faibles . . . . .	181
Figure 42:	Nombre de commentaires sur la forme pour les scripteurs forts et faibles . . . . .	181
Figure 43:	Nombre de révisions de fond pour les scripteurs forts et faibles . . . . .	182
Figure 44:	Nombre d'addition, de retrait, substitution et permutation effectués les scripteurs forts et faibles . . . . .	183
Figure 45:	Nombre de révisions de forme pour les scripteurs forts et faibles . . . . .	183
Figure 46:	Nombre de mots des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles . . . . .	185
Figure 47:	Scores holistiques des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles . . . . .	186
Figure 48:	Scores analytiques des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles (scores totaux, sur 32) . . . . .	190

Figure 49:	Scores analytiques des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles (sous-total fond, sur 16)	190
Figure 50:	Scores analytiques des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles (sous-total forme, sur 16) . . . . .	191

## REMERCIEMENTS

L'accomplissement d'une recherche de doctorat est un travail qui demande persévérance et rigueur. Ce sont ces deux principales qualités que j'ai retrouvées chez ma directrice, Madame Gisèle Painchaud, professeure titulaire au département de didactique et doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation ainsi que chez mon co-directeur de recherche, Monsieur Michel Laurier, professeur agrégé au département d'études et d'administration en éducation. J'aimerais les remercier vivement de leur grande disponibilité et de leur aide de tous les instants.

J'aimerais aussi exprimer ma gratitude à Madame Louise Legris, enseignante à la commission scolaire Baldwin-Cartier qui m'a ouvert la porte de sa classe. Sa participation à cette étude m'a permis de faire ma collecte de données dans des conditions favorables.

Puisque, comme le titre de cette recherche l'indique, l'auteure de cette thèse croit en la rétroaction de ses pairs, je me dois de souligner l'aide de ceux qui ont eu la patience de lire ce texte. Il s'agit de Messieurs Hugh Métivier, Pierre-Hugues Dupuis et Gilles Laforest. Je tiens à les remercier de leurs bons conseils.

Je suis également infiniment reconnaissante à ma mère, Madame Huguette Rivard, d'avoir eu le courage de retranscrire sur traitement de texte plus de 270 compositions écrites par les sujets de ma recherche.

En dernier lieu, j'aimerais souligner la participation financière du Fond pour la formation des chercheurs et d'aide à la recherche (F.C.A.R.) ainsi que la Faculté des études supérieures qui m'ont octroyé des bourses d'étude.

**À Huguette et Robert**

# **CHAPITRE 1:      PROBLÉMATIQUE**

## **1.1            Introduction**

L'apprentissage des langues prend de plus en plus d'importance dans un monde où les flux migratoires tendent à augmenter (Bain et Yu, 1987). Les nouveaux arrivants ont non seulement besoin de comprendre, lire et parler la langue du pays d'accueil mais aussi d'être en mesure de communiquer efficacement par écrit afin d'augmenter leur chance de se tailler une place dans le monde du travail. Une bonne connaissance de l'écrit des langues officielles est même quasi obligatoire dans les états multilingues et plus particulièrement pour les minorités linguistiques si celles-ci aspirent à la réussite sociale.

### **1.1.1          Contexte de la création de l'immersion française**

Les anglophones du Québec possèdent un double statut: minoritaires à l'intérieur des limites de la seule province majoritairement francophone du Canada, ils sont également majoritaires au niveau canadien. Malgré son statut de langue minoritaire au Québec, "la langue anglaise était la langue du pouvoir, du prestige et de la mobilité sociale à tel point que les anglophones occupaient les postes les plus importants dans l'administration et les entreprises." (Maravélaki, 1993:43) Les Québécois francophones, avec l'arrivée au gouvernement provincial de Jean Lesage au début des années 1960, ont commencé une révolution qualifiée de "tranquille" menant à l'affirmation nationale par le biais, entre autres, de la revalorisation de la langue française et de la conquête du pouvoir économique.

Dans ce contexte, les anglophones du Québec ont voulu se donner des moyens efficaces d'apprendre la langue de la majorité de cette province. Devant l'insuffisance des programmes traditionnels de français langue seconde (L2) qui exposent les élèves à environ trois heures de cours par semaine, soit 100 heures par année, des parents de Saint-Lambert ont établi les programmes de bain linguistique plus connus sous le nom

d'immersion française. En 1965, une école anglophone de la rive sud accueillait la première classe d'immersion qui avait pour but de produire des individus bilingues capables de s'intégrer à la société québécoise. On peut considérer qu'un élève est en immersion lorsqu'au moins la moitié de ses cours est dispensée dans la L2 dès le début du programme soit 450 heures par année (Calvé, 1991).

Depuis les premières expériences à Saint-Lambert à la commission scolaire des Mille-Îles, les formules d'immersion se sont multipliées. Le programme peut débuter dès la maternelle ou la 1<sup>e</sup> année (immersion précoce), en 6<sup>e</sup> ou 7<sup>e</sup> année (immersion tardive), ou encore en 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> année (immersion moyenne). Certaines commissions scolaires privilégient l'immersion totale au début du programme (100% des cours en français) en diminuant graduellement le pourcentage d'heures accordées à la L2, alors que d'autres préfèrent l'immersion partielle où une certaine proportion du temps est consacrée à l'apprentissage de la langue maternelle (L1) tout au long du programme.

### **1.1.2 Contexte pratique du problème**

Depuis les premiers balbutiements de ce programme, les classes d'immersion ont connu un tel succès qu'elles se sont implantées partout au Canada avec l'aide du gouvernement fédéral et la promulgation des deux langues officielles du Canada. En 1992, on dénombre encore 291 650 élèves anglophones ou allophones inscrits en immersion française partout au Canada (Commissaire aux langues officielles, 1992). Mais, pour les Canadiens anglais vivant à l'extérieur du Québec, l'apprentissage de la deuxième langue officielle n'est pas une question de survie. L'immersion française vise plutôt à rendre ces apprenants bilingues fonctionnels, de façon à occuper certains postes qui peuvent requérir le bilinguisme ou à voyager dans le monde francophone.

La situation est différente au Québec où, comme nous l'avons déjà mentionné, la majorité de la population est francophone (environ 80%). Dans cette province, la connaissance du français est un préalable incontournable pour l'emploi et pour participer



pleinement à la vie sociale (Dagenais, 1989). Compte tenu de ces exigences sociales, les diplômés de l'immersion deviennent-ils assez compétents en français pour fonctionner adéquatement dans la société québécoise? Dans quelle mesure leur capacité à comprendre, lire, parler et écrire le français se rapproche-t-elle de celle des Québécois?

Les comparaisons entre les habiletés langagières des francophones et celles des élèves de l'immersion en français L2 montrent une similitude quant à leurs habiletés passives (compréhension orale et écrite), et un net désavantage pour les "immergés" en ce qui a trait à leurs habiletés de production (expression orale et écrite) (Swain, 1991). De nombreux auteurs ont repris la même constatation remarquant les lacunes des élèves de l'immersion autant en production orale qu'écrite se distinguant ainsi des francophones (Calvé, 1991; Collier, 1992; Lapkin, Swain et Shapson, 1990; Rebuffot, 1993; Vignola et Wesche, 1991). "Le problème réside en grande partie dans la "fossilisation" de nombreuses erreurs touchant entre autres la morphologie verbale, l'emploi des pronoms, des prépositions, le genre des mots de même que les transferts linguistiques, les créations spontanées et, bien entendu, la prononciation." (Calvé, 1991:15) L'évaluation de leur compétence sociolinguistique révèle des lacunes tout aussi importantes. Lors d'épreuves d'expression orale et écrite, on a constaté que les élèves de l'immersion ont de la difficulté à distinguer le *tu* familier du *vous* formel et à employer le conditionnel lors d'une requête (Harley, 1984). De plus, leur compétence "fonctionnelle" de la langue, c'est-à-dire la capacité de communiquer malgré les erreurs, se limite habituellement au contexte scolaire (Harley, 1984; Weber, 1991), et cette capacité à se faire comprendre se produit généralement en présence d'interlocuteurs familiers avec le "parlé immersif" (Lyster, 1987). De fait, non seulement les élèves de l'immersion éprouvent-ils des difficultés à communiquer en français en dehors du contexte scolaire, mais ils ne semblent pas enclins à établir des relations avec des locuteurs francophones. Les difficultés des élèves d'immersion en dehors du Québec ressortent d'autant plus que ces programmes n'attirent plus, comme au début, seulement les élèves les plus doués ou les mieux adaptés au système scolaire.

Comment expliquer un tel phénomène? À la fin du secondaire, l'élève de l'immersion aura été exposé à la L2 pendant 5000 et même souvent 7000 heures, selon qu'il s'agisse de l'immersion précoce, moyenne ou tardive et selon la formule de l'immersion totale ou partielle (Rebuffot, 1993). Il semble donc qu'une longue exposition à la L2, tout en procurant de meilleurs résultats que les programmes traditionnels, serait quand même insuffisante pour prévenir les erreurs qui distinguent ces élèves bilingues de leurs pairs francophones. On se questionne donc sur les raisons pouvant expliquer ces résultats décevants en ce qui touche aux habiletés de production et en regard du nombre d'heures d'exposition à la langue cible. On se demande également s'il est possible d'intégrer à l'approche communicative, privilégiée dans les classes immersives, une composante plus formelle afin de prévenir la fossilisation des erreurs (Calvé, 1991).

### **1.1.3           Objet de la recherche**

Face à ces interrogations et compte tenu des exigences élevées en ce qui a trait à la connaissance de l'écriture dans notre société où la technologie prend de plus en plus de place, nous avons choisi d'examiner l'apprentissage de l'écriture en français L2 des élèves de l'immersion. Comme l'une des lacunes des textes écrits par les élèves de l'immersion est leur nombre important d'erreurs (voir la section précédente), nous vérifierons, par le biais des approches récentes en didactique des langues secondes, quelle est la place de la correction des erreurs. En effet, la correction des erreurs est une fonction importante dans l'enseignement de l'écriture en L2. Les praticiens y consacrent un temps énorme (Hillcocks, 1986) en se demandant si cela vaut la peine de corriger, car les mêmes problèmes reviennent souvent d'une composition à l'autre. De plus, même si les praticiens s'entendent pour dire que la rétroaction devrait aider les élèves, "it often seems that it is the feedback itself, rather than students acting on feedback which terminates the exercise." (Hyland, 1990:279) Notre expérience pratique nous indique aussi qu'il est parfois difficile de donner des commentaires précis lorsque, seule devant la copie de l'élève, nous ne parvenons pas à déchiffrer le sens du texte. Une

rencontre avec le scripteur est alors souvent nécessaire, ce qui augmente le temps consacré à cette tâche.

La communauté scientifique a aussi identifié ce problème et a tenté d'y apporter une solution.

## **1.2 Recension des écrits**

Dans cette section, nous allons tout d'abord examiner la didactique de l'enseignement de la L2 en général et de l'écriture en particulier, dans le contexte de l'immersion française. Ensuite, nous examinerons la rétroaction traditionnelle en langue seconde, c'est-à-dire, la correction des fautes de surface faite par l'enseignant qui écrit ses commentaires sur la copie du scripteur. Puis, la seconde partie sera consacrée à la revue des écrits concernant la didactique de l'écriture dans une approche centrée sur le processus et la place de la révision et de la rétroaction dans le cadre d'une telle approche.

### **1.2.1 La didactique du français langue seconde en immersion**

Afin de situer le problème des faiblesses en écriture des élèves de l'immersion, il convient de rappeler quelques-unes des caractéristiques socio-culturelles et pédagogiques de l'immersion que Rebuffot (1993) énumère successivement en s'inspirant des principes généraux du *Guide d'immersion précoce* publié par le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (1992), des caractéristiques générales de l'immersion décrites par Ouellet (1990), des caractéristiques socio-culturelles et pédagogiques relevées par Genesee (1987), et des traits distinctifs du discours enseignant en immersion observés par Tardif (1991). En regroupant ces diverses sources et en les combinant avec quelques écrits récents sur le même sujet (Baker, 1993; Safty, 1991; Swain et Lapkin, 1991), on arrive à cette liste non-exhaustive de quatre points qui constituent les principes didactiques sur lesquels s'appuie l'immersion française au Canada.

1. La langue seconde, véhicule d'apprentissage des matières scolaires, s'apprend de façon naturelle (Gouvernement de la Nouvelle-Écosse, 1992; Ouellet, 1990; Baker, 1993). La L2 cesse d'être la langue à étudier pour devenir la langue à utiliser à travers des situations langagières variées et authentiques (Safty, 1991).
2. L'enseignement immersif préconise l'approche communicative dans l'enseignement de la L2 (Gouvernement de la Nouvelle-Écosse, 1992; Safty, 1991), qui vise à rendre l'apprenant capable "(...) de comprendre et produire de nouveaux énoncés, jamais entendus ou produits auparavant, dans de nouvelles situations." (Germain, 1991:54).
3. L'enseignement est centré sur l'expérientiel plutôt que sur l'analytique ou le formel (Swain et Lapkin, 1991). La priorité est donc accordée au message plutôt qu'à la forme (Ouellet, 1990).
4. On privilégie la correction sélective des erreurs en rectifiant les énoncés fautifs touchant le contenu du message plutôt que la forme (Genesee, 1987; Ouellet, 1990). Par contre, si une erreur de forme devient systématique, une intervention positive est alors appropriée (Baker, 1993).

Trente ans après la mise en place des programmes d'immersion, qu'en est-il de ces quatre principes? Est-ce que les enseignants privilégient toujours la communication dans l'apprentissage de la langue tant orale qu'écrite?

Malheureusement, les observations faites en classe révèlent que l'enseignement en immersion est largement basé sur un modèle de transmission du savoir, donc centré sur l'enseignant. Conséquemment, la plupart des interventions orales des élèves en immersion sont des réponses brèves à des questions fermées de l'enseignant (Swain et Lapkin, 1991), ce qui favorise peu le processus d'essai-erreur. Les activités d'apprentissage impliquent souvent toute la classe, ce qui donne peu d'occasions aux élèves de communiquer de façon significative. La pauvreté de cette production des apprenants qui utilisent peu la langue de façon authentique ne favorise pas le développement de leurs habiletés de communication orale. Même les productions écrites des élèves sont courtes et les sujets des compositions sont souvent prédéterminés par les enseignants qui donnent des directives précises pour la rédaction (Dagenais, 1989). Les leçons d'écriture sont souvent confinées à des exercices de grammaire et on se préoccupe

de la forme plutôt que du message de la composition (Dagenais, 1989). En outre, même si les enseignants donnent quelques occasions aux élèves de se rencontrer lors de la rédaction de textes, ces discussions demeurent confinées à la correction de surface.

Comme on peut le constater, l'immersion française, qualifiée d'enseignement communicatif par excellence au début de son implantation, s'oriente plutôt vers une approche plus formelle afin de prévenir la fossilisation des erreurs écrites. Dans la section suivante, nous examinerons les résultats de recherche concernant la correction des erreurs écrites en langue seconde.

### **1.2.2 Le traitement de l'erreur en langue seconde**

Traditionnellement, la recherche a surtout évalué le traitement des erreurs de surface, c'est-à-dire la forme du message. Ce type de rétroaction donné par l'enseignant par le truchement des commentaires écrits joue, encore aujourd'hui, un rôle controversé dans l'apprentissage de l'écriture en L2, car nous ne connaissons pas encore l'impact réel de la correction des erreurs. En effet, même si plusieurs recherches ont investigué l'efficacité relative de certaines techniques, aucune étude longitudinale n'a été menée afin de mesurer la permanence des apprentissages après le traitement des erreurs.

Selon les enseignants, la tolérance de certaines erreurs aide les apprenants à avoir confiance en leur capacité de communiquer dans la langue étrangère (Hendrickson, 1978). En effet, le nombre important d'erreurs relevées par l'enseignant peut décourager les apprenants et leur donner l'impression qu'ils n'arriveront jamais à écrire correctement (Semke, 1984). Porquier et Frauenfelder (1980) vont dans le même sens et affirment que de limiter la correction de la totalité des erreurs à une rectification automatique (fournir la bonne réponse), c'est faire abstraction du statut de l'erreur, de ses causes, des différences individuelles chez les apprenants et c'est surtout s'exposer à fournir une correction inefficace.

Afin d'augmenter l'efficacité de la correction des erreurs de surface, Hendrickson (1980) propose de moduler la rétroaction selon le niveau de connaissance de la langue des apprenants. Il privilégie la rétroaction qu'il qualifie de directe pour les apprenants débutants en spécifiant la présence et le lieu de l'erreur et en donnant des indices pour la corriger.

*conjugate*

Exemple: Le chat regarder la petite fille.

Les élèves plus avancés seraient capables de se contenter d'une rétroaction indirecte (présence et lieu de l'erreur) à cause de leurs connaissances plus élaborées de la langue étudiée.

Exemple: Ma soeur est 5 ans.

De plus, en évitant de donner la bonne réponse, on permet à l'élève d'utiliser un processus de résolution de problèmes plus conforme au modèle de *discovery approach* élaboré par Corder (1967).

Cet auteur fut le premier à s'interroger sur la signification des erreurs dans l'apprentissage d'une L2 à une époque où elles étaient considérées comme des fautes contre la langue, comme le signe d'un apprentissage inadéquat ou encore de l'imperfection de ce bas monde. Selon Corder (1967), les erreurs sont plutôt le reflet des stratégies d'apprentissage. Cette vision des erreurs présente un apprenant actif qui n'est pas totalement dépendant de son enseignant. L'élève de L2 se comporte souvent de la même façon qu'un enfant qui apprend sa L1 et qui, lui aussi, émet des hypothèses par le truchement de ses erreurs. Il existe cependant un nombre illimité d'hypothèses pour l'enfant qui apprend sa L1. Lors de l'acquisition de la L2, l'apprenant se demandera souvent si elle est semblable ou différente de la L1.

L'analyse de Taylor (1975) va un peu plus loin en faisant la distinction entre deux types d'erreurs. Selon cet auteur, les apprenants débutants font surtout des erreurs de transfert qui proviennent de leur L1. Lorsque les apprenants ont une connaissance plus élaborée de la L2, ils commettent surtout des erreurs de surgénéralisation (application d'une règle apprise à une situation où elle ne s'applique pas), provenant de leur système intermédiaire ou interlangue. Les élèves débutants et les élèves avancés font ces deux types d'erreur. Cependant, le nombre d'erreurs de transfert tend à diminuer avec l'augmentation de la connaissance de la L2. Les erreurs de surgénéralisation seraient donc plus nombreuses chez les élèves avancés tout en étant quand même présentes chez les débutants.

À la suite de ces articles d'opinion, trois recherches, deux expérimentales et une quasi expérimentale, ont testé l'efficacité relative de différentes techniques de correction des erreurs.

Lalande (1982), dans une recherche quasi expérimentale, a comparé deux méthodes à l'intérieur d'une pédagogie audio-orale avec des étudiants de niveau collégial. Les 30 sujets du groupe contrôle étaient corrigés systématiquement, c'est-à-dire que l'enseignant donnait la bonne réponse à leurs erreurs écrites. Les 30 sujets du groupe expérimental s'engageaient dans un processus de résolution de problème et devaient aussi faire un exercice de prise de conscience de leurs erreurs les plus fréquentes. Le groupe expérimental a eu les meilleurs résultats par rapport au groupe contrôle et il a même amélioré sa performance de façon significative entre le pré-test et le post-test. Mais est-ce la résolution de problème ou l'exercice de prise de conscience des erreurs qui a contribué à cette amélioration?

La recherche expérimentale de Robb, Ross et Shortreed (1986) jette un doute sur la conclusion de Lalande. En effet, les 137 sujets adultes divisés en quatre groupes de façon aléatoire ont tous amélioré leur performance quel que soit le type de correction ou de traitement reçu. Les quatre méthodes employées étaient: 1) complète (l'enseignant

donne la bonne réponse); 2) codée (le lieu et le type d'erreurs sont indiqués); 3) codée mais en couleur (les erreurs sont surlignées au crayon jaune); et 4) marginale (le nombre de fautes est indiqué dans la marge). Il semble que le seul fait d'écrire ait contribué à l'amélioration de la complexité syntaxique indépendamment du type de feed-back. Les auteurs concluent comme Zamel (1985) qu'il serait plus profitable de rétroagir sur d'autres aspects de l'écriture, car le traitement des erreurs de surface ne contribue pas à l'amélioration de la qualité de la langue écrite ni à la qualité du contenu.

Goring-Kepner (1991) a comparé deux méthodes de rétroaction sur des textes rédigés dans le cadre d'un journal personnel par 60 sujets étudiant au collège en espagnol L2 niveau intermédiaire. Cette chercheuse a mesuré les variables exactitude grammaticale (*grammatical accuracy*) et niveau de pensée (*level of thinking*) par rapport à deux types de rétroaction: l'un basé sur la correction des erreurs de surface (ou de forme) combinée avec un rappel explicite des règles de grammaire, et l'autre sur les commentaires visant l'amélioration contenu du message (ou le fond). Les 60 sujets furent divisés au hasard en quatre groupes: 15 scripteurs faibles recevant les corrections de surface, 15 scripteurs forts recevant également les corrections de surface, 15 scripteurs faibles recevant les commentaires sur le contenu, et 15 scripteurs forts recevant aussi du *feedback* sur le contenu.

Les étudiants ayant reçu les commentaires sur le contenu ont produit un plus grand nombre de propositions de haut niveau (variable *level of thinking*) que leurs pairs recevant la correction de surface combinée avec un rappel explicite des règles de grammaire. Cependant, les scripteurs forts des deux groupes ont toujours produit un plus grand nombre de propositions de haut niveau que leurs pairs faibles. En se basant sur les résultats obtenus avec la mesure de la variable *grammatical accuracy* (le décompte des erreurs), les étudiants ayant reçu la rétroaction touchant la forme n'ont pas fait significativement moins d'erreurs de surface que leurs pairs recevant du *feedback* sur le contenu du message. De plus, les scripteurs forts des deux groupes n'ont pas fait significativement moins d'erreurs grammaticales que leurs pairs faibles.



En combinant les données (décompte des erreurs et celui des propositions de haut niveau), cette recherche suggère que l'utilisation de la rétroaction écrite signifiante, communicative et liée au contenu du message (en opposition à la correction écrite des erreurs de surface combinée avec un rappel explicite des règles de grammaire), ne sacrifie pas l'exactitude grammaticale pour la qualité du message. Tout en se demandant si la rétroaction écrite est efficace pour tous les types d'apprenants, l'auteure conclut que la rétroaction écrite touchant le contenu est liée à la production d'un plus haut niveau de pensée chez les étudiants du collège écrivant en espagnol L2, et que la correction des erreurs ne contribue pas de façon significative à une plus grande exactitude grammaticale. Goring-Kepner (1991) suggère d'orienter les recherches concernant la rétroaction aux scripteurs de L2 vers d'autres moyens tels que des rencontres individuelles avec l'enseignant, des groupes de pairs rétroagissant sur les compositions de chacun. La chercheuse souligne aussi l'importance de reconnaître les différences individuelles sur le plan des habiletés verbales; il est essentiel que l'enseignant reconnaisse ces différences et établisse des façons individualisées de guider les apprenants dans des situations où les conditions d'apprentissage sont optimales, c'est-à-dire dans la *zone of proximal development* (Vygotsky, 1978) ou "zone proximale du développement" (traduit par Fayol, 1990).

Comme on peut le constater, la recherche n'a pas réussi à établir une relation entre la correction des erreurs de surface et l'amélioration globale des habiletés à écrire de l'apprenant. Cette amélioration touche autant les habiletés à traiter le contenu du message que les habiletés à traiter des contraintes de la forme de la langue. D'ailleurs, l'approche formelle dans l'enseignement de l'écriture telle qu'observée dans les classes d'immersion (voir section précédente) n'a pas réussi à prévenir les nombreuses erreurs tant orales qu'écrites que l'on remarque chez les élèves (Lapkin, Swain et Shapson, 1990). Tenant compte des recommandations de certains auteurs (Goring-Kepner, 1991; Robb, Ross et Shortreed, 1987; Zamel, 1985), la communauté scientifique cherche maintenant un autre moyen de rétroagir aux compositions des apprenants et s'inspire largement de la recherche en langue maternelle sur le processus d'écriture.

### 1.2.3 Le processus d'écriture

Traditionnellement, l'enseignement de l'écriture en L1 était centré sur le produit. On mettait donc l'accent sur la grammaire, l'orthographe, la syntaxe, etc. En didactique des langues, dans les approches audio-orale et structuro-globale audiovisuelle, la place de l'écriture était limitée au renforcement de l'oral par le biais de dictées ou d'exercices de transformation et de substitution (Cornaire et Raymond, 1994).

Ce n'est qu'au début des années 1970, avec le développement de la psychologie cognitive que les didacticiens s'intéressèrent davantage au processus créateur et au rôle de l'individu dans son apprentissage tant en L1 qu'en L2. Plusieurs recherches se sont donc penchées sur les processus de production écrite: au lieu de s'intéresser uniquement au résultat, on observe la façon dont on arrive à ce résultat.

Ces recherches ont donné naissance à des modèles qui "...sont des théories, des ensembles d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale des multiples réalités qui constituent les processus d'expression écrite." (Cornaire et Raymond, 1994) Ces auteures ont recensé quatre modèles de production écrite dont trois qui ont été construits à partir d'observations d'adultes ou d'enfants écrivant en langue maternelle. Nous compléterons cette recension par les écrits qui traitent de la didactique de l'écriture chez les élèves du primaire pour examiner de quelle façon les didacticiens ont adapté ces modèles aux enfants rédigeant en L2.

#### Le modèle de Rohmer (1965)

Ce chercheur serait le premier à avoir analysé le processus d'écriture chez les adultes. Son modèle se subdivise en trois étapes. La première consiste en la *préécriture* et englobe les activités de recherche d'idées et de planification. La deuxième étape, l'*écriture* est la rédaction proprement dite du texte. Finalement, le scripteur termine par la *réécriture* en apportant des changements au texte écrit par des corrections de forme ou de fond.

Ce modèle linéaire est largement dépassé aujourd'hui, car il est maintenant reconnu que l'activité d'écriture est récursive et se caractérise par des allers et retours entre les différentes étapes. Cependant, le modèle de Rohmer demeure quand même utile, car il permet de conceptualiser l'activité d'écriture du scripteur inexpérimenté qui oublie bien souvent de revenir sur sa planification afin de vérifier si le texte met en valeur les idées recueillies, et qui écrit son texte d'un seul jet en n'effectuant que des corrections de forme. De plus, les trois étapes ont été reprises par Hayes et Flower (1980) qui remettent en question la linéarité.

Les modèles suivants sont non linéaires et se caractérisent par la récursivité de l'activité d'écriture.

#### Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Le modèle si souvent cité de Hayes et Flower (1980) est celui qui explique, de la façon la plus exhaustive, les opérations mentales mises en cause pendant la composition. Ce modèle comprend trois étapes principales, planification, mise en texte, révision, qui s'inscrivent dans un contexte de production et tiennent compte de la mémoire à long terme du rédacteur. Ce modèle a été élaboré grâce à l'analyse des *think aloud protocols* des adultes rédigeant en L1.

Les trois principales opérations sont les suivantes:

- 1. Planification:** définir l'objectif du texte et son auditoire, établir un plan guide pour l'ensemble de la production
- conception: retrouver dans la mémoire à long terme les informations nécessaires pour la rédaction
- organisation: choisir un ordre de présentation
- recadrage: définir les besoins de l'auditoire visé

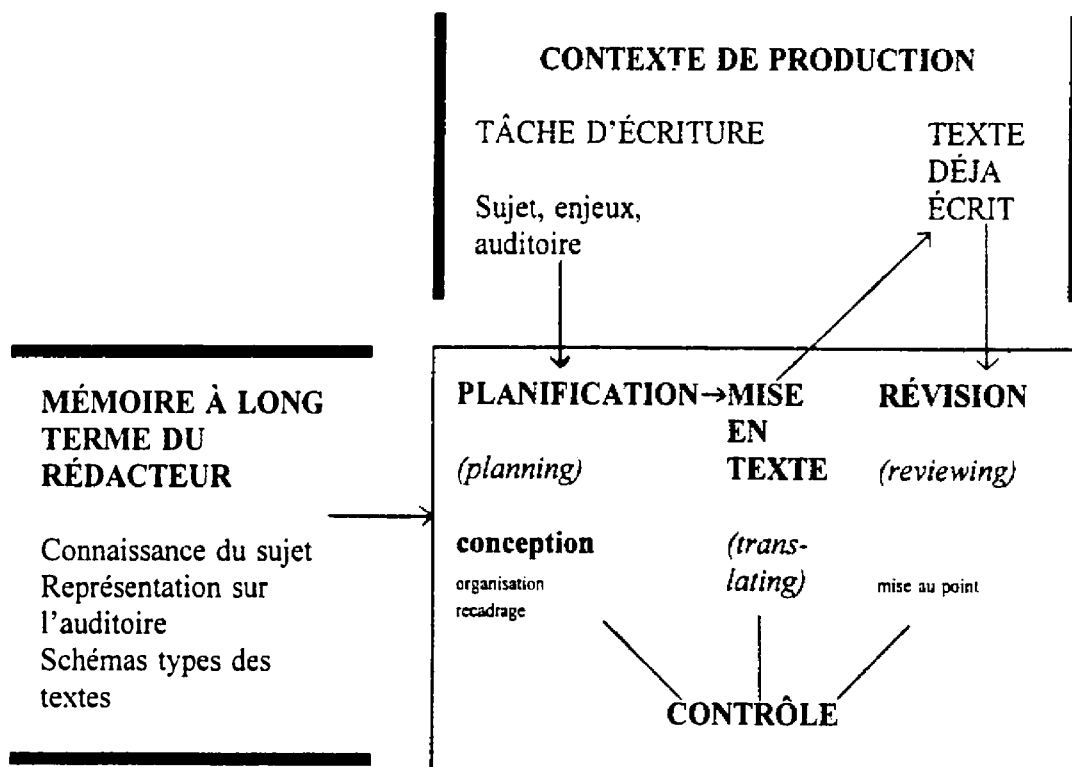
**2. Mise en texte:** rédiger en faisant face aux contraintes locales (orthographe, choix des mots, grammaire), et globales (auditoire visé, objectif de la production, type de texte)

**3. Révision:**

lecture: repérer les erreurs de surface, déceler les effets d'incompréhension, évaluer si les objectifs ont été atteints

mise au point: réécrire la totalité ou une partie du texte en corrigeant les erreurs de fond et de forme

Figure 1: Le processus rédactionnel selon Hayes et Flower (1980), traduit par Garcia-Debanco (1986)



Toujours selon ce modèle, la rédaction d'un texte est considérée comme une démarche de résolution de problèmes. De plus, les activités de planification, mise en texte et révision peuvent survenir à toutes les étapes du processus de façon récursive. Les opérations ne sont donc pas linéaires, car les scripteurs experts se caractérisent par des allers et retours entre les différents niveaux.

### Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)

Ces auteures ont proposé deux modèles basés sur l'observation d'enfants et d'adultes pendant qu'ils rédigeaient. Le premier modèle, "connaissance-expression" (*knowledge-telling model*), décrit le comportement de scripteurs novices ou d'enfants qui ont de la difficulté à se distancier par rapport à leur mode de pensée, planifient peu avant de commencer à rédiger et se fient principalement sur leurs propres connaissances en négligeant la cueillette d'informations supplémentaires. Les textes produits s'apparentent au type narratif, la syntaxe est simple et le vocabulaire limité. Ces textes manquent aussi souvent d'organisation en ce qui a trait à l'enchaînement des idées.

Le deuxième modèle, "connaissance-transformation" (*knowledge-transforming model*), présente plutôt un scripteur expert qui ajuste son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir et peut détecter ses lacunes et y apporter des solutions. Ce scripteur possède une bonne représentation de l'auditoire et met l'accent sur la recherche d'idées nouvelles afin de rejoindre son lecteur éventuel. Il y a donc interactions entre le scripteur, le texte et le lecteur. Ces interactions se concrétisent par des activités de gestion qui se traduisent par des stratégies de planification et de révision afin de tenir compte des besoins du lecteur. De par ces activités, il y a acquisition et intégration de connaissances par le scripteur expert.

Ces deux modèles, quoique intéressants en ce qui a trait à la description des scripteurs experts et novices, sont cependant insuffisants, car ils négligent une grande partie du contexte de production qui influence le scripteur.

Le modèle de Deschênes (1988)

Cet auteur s'est inspiré du modèle de Hayes et Flower ainsi que des recherches sur la compréhension en lecture dans l'élaboration de son modèle original en expression écrite pour le français langue maternelle. En effet, Deschênes fait le lien entre la compréhension et la production écrite qui sont, selon lui, interreliées. Voici, sous forme de tableau, une illustration de son modèle.

**Tableau I: Le modèle de production écrite de Deschênes (1988)**

SITUATION D'INTERLOCUTION	SCRIPTEUR
Il s'agit de la <u>TÂCHE</u> à accomplir	Celui-ci possède des <u>STRUCTURES DE CONNAISSANCES</u> , c'est-à-dire des informations contenues dans la mémoire à long terme (connaissances linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentielles..) regroupées sous forme d'ensembles (connaissances déclaratives ou schémas). Ces structures incluent aussi une composante affective.
dans un lieu et à un moment donné ( <u>ENVIRONNEMENT PHYSIQUE</u> )	Le scripteur possède également des <u>PROCESSUS PSYCHOLOGIQUES</u> divisés en cinq ensembles qui représentent les étapes du processus rédactionnel:
afin de produire un message ( <u>TEXTE</u> )	La <u>perception</u> de la tâche amène une <u>activation</u> et une mise à jour des connaissances
à l'aide de <u>PERSONNES-RESSOURCES</u>	pour établir la macrostructure du texte ( <u>construction de la signification</u> ) Cette étape se subdivise en trois parties: -la sélection -l'organisation -et la gestion de l'activité.
et de <u>DOCUMENTS</u> .	Par la suite, le scripteur entre dans la phase de <u>linéarisation</u> des différentes propositions en un plan
	pour ensuite faire la <u>rédaction</u> qui consiste en la construction des propositions syntaxiques tout en arrangeant le texte ( <u>édition</u> ).
	Finalement la <u>révision</u> permet d'apporter des corrections au texte sur le plan du fond et de la forme.

Les cinq étapes des processus psychologiques (perception-activation, construction de la signification, linéarisation, rédaction-édition, révision) se succèdent habituellement dans cet ordre, mais il n'est pas exclu que les scripteurs fassent des retours en arrière selon les besoins.

Les ouvrages s'adressant aux pédagogues au niveau élémentaire en français ou en anglais L1 font généralement état de cinq étapes récursives similaires à celles du modèle de Deschênes. Il s'agit tout d'abord de la préécriture où le scripteur choisit un sujet et fait un plan plus ou moins formel selon ses besoins. Ensuite vient l'étape de mise en texte (*drafting*) où le scripteur commence à rédiger un premier brouillon. Troisièmement, la révision permet d'apporter des changements au texte en ce qui a trait aux idées, à la clarté et au style. Viennent ensuite les corrections de forme (*editing*) qui précèdent l'étape finale de publication du texte (Atwell, 1987; Bright, 1995; Calkins, 1986; Graves, 1983; McNicoll et Roy, 1989; Schroder et Lovett, 1995).

#### Le modèle de Moirand (1979)

Cornaire et Raymond n'ont recensé qu'un seul modèle en production écrite en langue seconde qui est assez différent des modèles présentés ci-dessus puisque Moirand a cherché à définir les paramètres de l'écriture afin de mieux comprendre les exigences de la lecture. Les composantes de son modèle sont les suivantes:

- 1) Le scripteur : son statut social, son rôle, son "histoire".
- 2) Les relations scripteur / lecteur(s).
- 3) Les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- 4) Les relations scripteur / document / contexte extra-linguistique.

Ce modèle met l'accent sur la place du scripteur dans la société où il entretient certaines relations avec ses lecteurs. Même si ce modèle date de quelques années, l'aspect social demeure intéressant, car il est, encore aujourd'hui, mis en évidence dans

les écrits des chercheurs et des didacticiens (Cornaire et Raymond, 1994) et des théoriciens du processus d'écriture (Flower, 1994). L'écriture n'est plus considérée aujourd'hui comme une simple construction de sens par l'individu, mais plutôt comme une co-construction du sens avec les autres (Flower, 1994). "Un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur...et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales et socioculturelles ne sont pas laissées pour compte." (Cornaire et Raymond, 1994:38)

### Les différences entre les processus d'écriture en L1 et en L2

Il n'existe malheureusement pas de modèle récent pour la production écrite en L2 et les tentatives pour découvrir les différences entre les processus rédactionnels en L1 et L2 n'ont pas donné à ce jour de résultats significatifs. Cependant, des observations effectuées avec des sujets écrivant en L2 semblent montrer que les processus sont sensiblement les mêmes aux niveaux du type de comportement, que l'on écrive en L1 ou en L2 (Zamel, 1983, 1987), mais qu'il existe des différences en ce qui concerne l'efficacité et la difficulté de rédiger en L2 (Silva, 1993).

Ce manque d'efficacité dans la gestion du processus se situe aux trois étapes reconnues dans presque tous les modèles soit, la planification, la mise en texte et la révision. En effet, les observations effectuées sur des sujets adultes rédigeant en anglais L2 semblent montrer que ces scripteurs passent moins de temps à planifier leur texte, mais plus de temps à essayer de comprendre le thème (Silva, 1993). De plus, leur plan est rigide et rarement modifié (Cornaire et Raymond, 1994). Comme ils possèdent une compétence linguistique limitée, la mise en texte est souvent laborieuse, moins fluide et peu productive. Les pauses sont fréquentes et longues, car les scripteurs de L2, préoccupés par l'orthographe et le vocabulaire (Cornaire et Raymond, 1994; Silva, 1993), se réfèrent souvent au dictionnaire (Silva, 1993). De plus, les révisions sont souvent confinées à des corrections de surface (Silva, 1993). Les révisions sont également moins fréquentes, car les scripteurs, qui relisent moins leur texte, semblent



avoir de la difficulté à écrire pour un lecteur éventuel (Cornaire et Raymond, 1994).

Les observations de 10 élèves de 5<sup>e</sup> année (Fagan et Hayden, 1988) et 12 élèves de 3<sup>e</sup> d'immersion française (Fagan et Eagan, 1990) rédigeant successivement en anglais leur L1 et en français L2 révèlent également que les processus sont semblables pour les enfants et qu'il y a transfert des stratégies d'une langue à l'autre. Ces auteurs définissent les processus rédactionnels en terme "d'étape" et "d'activité" comme en témoigne le modèle suivant.

**Figure 2: Les activités et étapes du processus rédactionnel selon Fagan et Eagan (1990) et Fagan et Hayden (1988)**

ACTIVITÉS/ÉTAPES	pré-écriture	écriture	post-écriture
planification	pro-		
mise en texte		ces-	
révision			sus

Ce modèle illustre ce va-et-vient continu entre les trois principales étapes du processus rédactionnel (Fagan et Eagan, 1990; Fagan et Hayden, 1988). Les étapes de pré-écriture, écriture et post-écriture font référence à l'élément temporel du processus, tandis que les activités telles que la planification, la mise en texte et révision sont les tâches cognitives dans lesquelles s'implique le scripteur.

Les résultats des recherches de Fagan et ses collaboratrices montrent que les élèves d'immersion française font des pauses plus fréquentes lorsqu'ils rédigent en français L2. Lors des entrevues suivant l'activité de composition, les scripteurs rapportent qu'ils font des pauses pour générer de nouvelles informations autant en L1 qu'en L2. Cependant, lorsqu'ils écrivent en français, sept sujets sur dix font des pauses

pour essayer de se rappeler l'orthographe ou le vocabulaire adéquat contre seulement deux enfants lorsqu'ils écrivent en anglais L1. Les enfants effectuent des révisions plus nombreuses en anglais tant sur le plan du fond que de la forme.

Ces résultats semblent corroborer les observations effectuées avec des scripteurs adultes. Cependant, contrairement aux conclusions tirées des recherches avec les adultes stipulant que les scripteurs de L2 ont plus de difficulté à se représenter les besoins des lecteurs éventuels, il semble que les élèves de l'immersion, qu'ils rédigent en L1 ou en L2, pensent à un auditoire lors de la mise en texte selon leurs réponses à l'entrevue suivant l'activité d'écriture. Cependant, le simple fait de poser cette question aux enfants a pu influencer leurs réponses. De plus, les chercheuses n'ont pas évalué si les compositions tenaient effectivement compte des besoins des lecteurs.

Comme on peut le constater, les processus cognitifs lors de la rédaction d'un texte sont complexes et variés et requièrent des stratégies de gestion de haut niveau tant en L1 qu'en L2.

Le rédacteur doit gérer simultanément ces diverses opérations: il doit à la fois garder en mémoire ses idées, les relier d'une manière logique, respecter le code orthographique ou syntaxique. Il se trouve ainsi en état de **surcharge cognitive**. Cette surcharge cognitive est particulièrement critique chez les enfants. (Garcia-Debanco, 1986:29)

Cette auteure suggère la mise en place de facilitations procédurales parmi lesquelles se retrouvent les rencontres ou entrevues sur l'écriture, afin d'alléger cette surcharge cognitive. En fait, les didacticiens en écriture recommandent l'utilisation de la rétroaction verbale des pairs et de l'enseignant que ce soit pour le choix du sujet ou de la génération des idées lors de la planification, pour apporter de l'aide au scripteur lors des révisions de fond ou des corrections de forme (Atwell, 1987; Bright, 1995; Calkins, 1986; Graves, 1983; McNicoll et Roy, 1989; Schroder et Lovett, 1995).

De plus, les écrits récents sur l'apprentissage de l'écriture en L2 suggèrent également de tenir compte, tout comme Moirand le proposait en 1979, de l'acte social dans lequel s'inscrit la rédaction d'un texte (Sperling, 1996). Selon cette auteure, l'écriture est une activité de construction de sens entre le texte, le lecteur et le scripteur. Comme le locuteur avec l'interlocuteur, le scripteur s'engage dans un dialogue avec des lecteurs. Cependant, contrairement à l'expression orale, l'expression écrite se caractérise par l'absence de ces lecteurs éventuels. Apprendre à écrire est en grande partie apprendre à imaginer et percevoir les besoins du lecteur absent de la conversation (Sperling, 1996). Cette constatation est d'autant plus importante pour les scripteurs de L2 qui semblent avoir de la difficulté à se représenter les besoins des lecteurs (Cornaire et Raymond, 1994). Cette difficulté à tenir compte de l'auditoire pourrait expliquer en grande partie le petit nombre de révisions de fond observées chez les scripteurs de L2, ceux-ci étant incapables de détecter les ambiguïtés référentielles. Les rencontres entre le scripteur et l'enseignant ainsi qu'entre le scripteur et ses pairs sont des moyens proposés afin de rétablir un dialogue véritable entre le rédacteur et ses lecteurs (Sperling, 1996).

#### **1.2.4 Les groupes de révision rédactionnelle: langue maternelle**

L'enseignement de l'écriture en tant que processus privilégie les rencontres entre le scripteur et l'enseignant, le scripteur et ses pairs ou encore le scripteur avec l'enseignant et les pairs comme moyen de rétroaction à chaque étape du processus (DiPardio et Freedman, 1988). Les théories psycholinguistiques de Vygotsky (1978), qui mettent l'accent sur les interactions sociales dans l'apprentissage, supportent l'utilisation des pairs qui travaillent dans ce qu'il appelle "la zone proximale du développement". Il définit cette zone comme étant "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978:86). Pour Vygotsky, l'apprentissage n'est pas une activité individuelle, mais plutôt une activité cognitive qui

se produit lors d'interactions sociales (Zhu, 1995). Cette perspective sociale cognitive de l'apprentissage, quoique utile pour comprendre l'enseignement-apprentissage de l'écriture dans le contexte des rencontres de groupes, n'explique pas dans quelles conditions pédagogiques cet apprentissage survient et comment faire intervenir l'enseignant et les pairs dans le processus d'écriture.

Dans la section suivante, nous discuterons donc du rôle des *writing conferences*, aussi connues sous le vocable *peer response groups* ou "groupes de révision rédactionnelle" (Blain, 1995) afin de définir les conditions optimum de l'utilisation des rencontres pendant lesquelles le scripteur reçoit une rétroaction verbale du professeur ou des pairs au sujet de sa composition.

Le fonctionnement et l'utilité des groupes de révision rédactionnelle (GRÉRÉ) à travers le processus d'écriture ont été largement investigués en didactique de l'écriture L1. Plusieurs ouvrages et recherches viennent témoigner de la popularité de cette approche autant chez les enfants, les adolescents, les adultes et même chez les apprenants en difficulté d'apprentissage.

### Les adultes

Il semble que la rétroaction verbale a d'abord été popularisée chez les adultes dans les années 70'. Dans un livre pratique s'adressant aux scripteurs novices et experts, Elbow (1973) donne des conseils dans le but de s'améliorer sans professeur. *Writing Without Teachers* met l'accent sur le processus rédactionnel et le caractère social de l'écriture parce que "...writing is also a transaction with other people." (Elbow, 1973:76)

Pour ceux qui désirent constituer des groupes d'écriture libre, Elbow a établi les règles suivantes afin que les rencontres soient profitables.

- 1) Le scripteur lit son texte deux fois en faisant une courte pause entre les deux lectures.

- 2) Le scripteur ne commente ni ne s'excuse de sa composition.
- 3) Les auditeurs qui n'ont pas de copie du texte, écoutent attentivement pendant la première lecture.
- 4) Pendant la pause, les auditeurs notent leurs impressions, les idées et les mots les plus marquants. Pendant la seconde lecture, ils prennent des notes plus détaillées en consignant les passages qu'ils ont particulièrement aimés ou détestés.
- 5) Après la seconde lecture, chaque auditeur, à tour de rôle, commente le texte qu'il a entendu non pas dans le but de l'évaluer, mais plutôt pour communiquer au scripteur ses impressions. (Cela ne veut pas dire que ces réponses n'ont pas de fonction évaluative.) Le scripteur ne parle pas pendant cette partie sauf pour demander des clarifications.
- 6) Le temps assigné pour la rencontre est divisé par le nombre de participants afin que chacun ait la chance de lire et de recevoir une rétroaction.

Plusieurs chercheurs et praticiens se sont inspirés de ces règles établies par Elbow dans les années 1970. Encore récemment, on adapte ces procédures dans la pratique éducative et la recherche en L1 et L2, autant pour les enfants (Urzua, 1987), que pour les adolescents (Gere et Stevens, 1985), et pour les adultes (Bell, 1991).

En comparant la performance de deux groupes d'étudiants de niveau collège, Kates (1977) constate que le groupe expérimental (14 sujets) qui recevait une rétroaction verbale lors des GRÉÉRÉ s'est significativement plus amélioré que le groupe contrôle (13 sujets) qui recevait des commentaires écrits. Cependant, la petitesse de l'échantillon ainsi que le biais introduit par l'implication directe du chercheur sur le terrain ne permettent pas de généraliser les résultats.

Malgré le petit nombre de données empiriques, les écrits continuent de proliférer au sujet de la rétroaction verbale des pairs et on s'interroge maintenant sur la manière de mener un GRÉÉRÉ afin de maximiser les apprentissages.

Comme l'attention personnelle et la proximité physique n'assurent pas nécessairement le succès d'un GRÉRÉ (Schiff, 1978), Duke (1975) fait quelques suggestions en s'inspirant de l'approche non directive en thérapie (Voir Carl Rogers) afin de favoriser la participation de l'apprenant. Il s'agit principalement de mener la rencontre d'une façon non directive pour que l'élève se sente à l'aise de parler de son écriture et de sa démarche.

Ces recommandations rejoignent celles de Jacobs et Karliner (1977) qui, à la suite de l'analyse de la nature de l'interaction verbale de deux sujets avec leur instructeur et le type de changements apportés à leur texte suivant la rencontre, concluent que les résultats sont moins bons si les participants jouent leur rôle respectif de façon traditionnelle, c'est-à-dire l'enseignant dirige et l'élève parle peu.

En examinant le comportement verbal et non verbal de 32 apprentis scripteurs lors d'une étude ethnographique, Jacob (1982) a constaté que les apprenants sont beaucoup plus détendus lorsqu'ils s'impliquent dans la conversation. Sans avoir analysé les textes résultant de ces rencontres, Jacob conclut que:

"The writing conference can and does put two people in an active and cooperative learning environment, but the right interaction does not take place simply by the fact that instructor and student sit down on a one-to-one basis. The instructor must be willing to listen, the student willing to talk--and years of schooling and conditioning often prevent both teacher from listening and the student from talking." (Jacob, 1982:V)

Cette difficulté à se débarrasser du conditionnement de l'école est mise en évidence lors d'une recherche visant à analyser la structure et le contenu des rencontres impliquant une enseignante expérimentée et quatre de ses élèves de niveau différent (Freedman et Sperling, 1985). Malgré l'expertise et la bonne volonté de cette enseignante, les résultats semblent montrer que celle-ci agissait différemment selon le type d'élève en donnant par exemple, substantiellement moins d'encouragements aux apprenants faibles qu'à leurs pairs forts. Cette différence de traitement entre les quatre sujets implique qu'il y a aussi des différences dans le type d'instruction donné et reçu.

Les résultats de la recherche de Walker et Elias (1987) qui ont classifié dix GRÉRE selon le taux de satisfaction des participants, semblent contredire les auteurs précédents au sujet de l'importance de l'implication du scripteur. En effet, parmi les cinq meilleures GRÉRE se retrouvait la rencontre dans laquelle le scripteur s'était impliqué le plus et celle dans laquelle il s'était impliqué le moins. En fait, il appert que ce n'est pas la quantité du temps consacré respectivement à l'enseignant et au scripteur qui détermine la qualité de la rencontre, mais plutôt la façon dont les participants s'impliquent. Les rencontres qui mettaient l'accent sur le scripteur et son texte étaient celles qui furent jugées les plus satisfaisantes, alors que celles qui étaient centrées sur l'instructeur et son expertise furent jugées moins réussies (Walker et Elias, 1987). Cette conclusion rejoint celle de Freedman (1982) qui souligne l'importance d'éviter de tenir des rôles traditionnels lors des GRÉRE.

### Les enfants

L'enthousiasme suscité par les GRÉRE dans l'enseignement de l'écriture aux adultes s'est étendu à d'autres types de clientèles. Cependant, chez les enfants, les écrits concernant les rencontres avec l'enseignant sont moins nombreux que les études sur les GRÉRE avec les pairs.

L'ouvrage souvent cité de Donald Graves, *Writing: Teachers and Children at Work* (1983), est le résultat d'une étude longitudinale de deux ans pendant lesquels Graves et son équipe ont observé comment 16 enfants de la 1<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année de l'élémentaire changent leur conception de l'écriture au cours de leur apprentissage (Graves, 1979a, 1979b, 1982, 1983). Tout au long de cette étude, Graves et ses collaborateurs ont observé que les pairs semblent avoir un effet positif sur la révision ainsi que sur l'utilisation de nouvelles approches dans le processus d'écriture (Graves, 1979b). En posant des questions à leurs amis, les élèves apprennent à poser des questions au sujet de leurs propres textes (Calkins, 1986).

Les GRÉRE avec les pairs motivent les enfants qui aiment partager ce qu'ils ont écrit avec leurs amis (Russell, 1983; Sudol et Sudol, 1991). Ces praticiens ont expérimenté les deux types de rencontres dans leur classe respective (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année) afin de vérifier si la pédagogie de l'écriture selon Graves et Calkins était applicable en salle de classe. Malgré les problèmes de discipline, le manque d'empressement de l'administration, l'horaire trop chargé et les contraintes du programme, ces auteurs concluent que la pédagogie du processus en incluant les groupes de révision rédactionnelle, est applicable en classe et a des effets positifs sur la qualité de l'écriture. Les effets se sont fait sentir non seulement sur les produits finis (détails précis, meilleure organisation), mais aussi sur la confiance ressentie par les enfants qui acquièrent une meilleure représentation de l'auditoire, tout en contrôlant leur processus rédactionnel (Russell, 1983).

Sudol et Sudol (1991) ont trouvé très utiles les rencontres avec chacun de leurs 32 élèves, car ils étaient capables d'enseigner dans la "zone proximale du développement" (Vygotsky, 1978), en se concentrant sur les difficultés particulières des enfants. Leurs élèves acquéraient de plus en plus d'autonomie lors des rencontres de groupes avec les pairs, ce qui compensait le manque de temps qu'ils pouvaient passer avec chacun d'eux.

Ces effets positifs ont été vérifiés de façon empirique par trois recherches impliquant toutes des sujets de 6<sup>e</sup> année.

Dans un mémoire de maîtrise impliquant quatre sujets francophones, habiles en langue et s'entendant bien entre eux, Messier (1989) a analysé l'influence de la rétroaction des pairs sur l'écriture. Quatre-vingt-trois pour cent des commentaires émis lors des GRÉRE se retrouvent sous forme de révisions dans les textes subséquents. Ces textes n'ont malheureusement pas été évalués de façon spécifique de sorte qu'il est impossible de conclure que la rétroaction des pairs a contribué à l'amélioration de la qualité de l'écriture. Messier a aussi constaté que les suggestions précises et répétées



par plusieurs pairs ont été intégrées alors qu'un jugement négatif suivi d'une suggestion vague n'avait aucun effet sur la révision.

Ce dernier problème du manque de spécificité des commentaires des pairs semble préoccuper les enseignants et leurs élèves de niveau secondaire selon un sondage national (Freedman, 1982). C'est dans le but d'apporter une solution à ce problème, que Neubert et McNellis (1990) ont mis au point et expérimenté une technique appelée "PQP", c'est-à-dire *praise, question, polish* qui consiste à dire quelle partie du texte ils ont aimée, à poser une question à propos d'une section du texte qui manque de clarté et finalement, à faire des suggestions spécifiques dans le but d'améliorer les passages du texte qui sont plus faibles. Après avoir enseigné cette technique à des élèves de 6<sup>e</sup> année, les commentaires vagues sont passés de 19 à 14%, les commentaires généraux mais utiles ont diminué de 53 à 44%, et les commentaires spécifiques ont augmenté de 28 à 42%. Lors de la séance suivante, après un seul exercice de rappel, le pourcentage de commentaires spécifiques a encore augmenté passant à 60%. Ces auteurs concluent qu'il est possible d'enseigner des techniques spécifiques afin de rendre la rétroaction verbale plus efficace lors des GRÉRE entre pairs. Les chercheurs n'ont cependant pas examiné comment ces commentaires spécifiques affectaient la qualité de l'écriture.

Brakel-Olson (1990) a comblé cette dernière lacune en se préoccupant de l'effet de la rétroaction des pairs sur la révision et la qualité de l'écriture. Quatre-vingt-treize élèves de 6<sup>e</sup> année, divisés en quatre groupes ont écrit et révisé six compositions, la sixième servant de données de cette recherche. Les résultats de cette étude semblent montrer que la rétroaction des pairs a un effet positif sur la qualité de l'écriture, car les élèves recevant ce type d'aide ont eu les meilleurs résultats. Cette étude ne peut décrire comment les pairs se sont aidés l'un l'autre, mais elle montre que l'aide a été donnée et reçue.

Chez les enfants en difficulté d'apprentissage, la communauté scientifique semble unanime à reconnaître l'intérêt que représente la rétroaction verbale des pairs. Lors

d'une livraison spéciale de la revue **Exceptional Children** (vol.54, no 6, 1988) consacrée à l'apprentissage de l'écriture, de nombreux auteurs soulignent l'importance de la communauté dans l'enseignement de l'écrit et l'apport des rencontres entre scripteurs (Bos, 1988; Englert et Raphael, 1988; Graham et Harris, 1988; Newcomer, Nodine et Barenbaum, 1988).

Comme certains enfants en difficulté d'apprentissage peuvent manquer de tact et d'habiletés sociales (Newcomer, Nodine et Barenbaum, 1988), il semble important d'établir des règles de fonctionnement pour le partage des écrits (Bos, 1988). Selon Whittaker et Salend (1991), ces règles devraient s'adresser autant à la façon de rétroagir (commentaires positifs en premier, présenter les aspects négatifs sous forme de questions, etc.), qu'à la façon de recevoir ce feed-back (écouter attentivement, demander des clarifications, etc...).

La technique de la "chaise de l'auteur" (*author's chair*) développée par Graves et Hansen (1983) est aussi fort stimulante pour ces enfants en difficulté d'apprentissage (Bos, 1988). Cette chaise constitue le lieu où les enfants lisent des livres publiés par des auteurs professionnels ainsi que leur propre livre. À la suite de la lecture de son livre, l'enfant-auteur reçoit des commentaires de toute la classe ayant écouté son histoire. Graves et Hansen (1983) ont observé que trois enfants de 1<sup>e</sup> année (fort, moyen, faible), modifient leur conception du travail de l'auteur ainsi que la relation lecture-écriture. Ils passent successivement d'un stage d'imitation (ils font semblant de lire et d'écrire), à une étape de transition (ils commencent à s'identifier à un auteur et l'acte d'écrire devient plus intériorisé), pour finalement se rendre compte des processus et des choix auxquels ils font face quand ils lisent et écrivent.

La chaise de l'auteur a aussi eu des effets positifs chez 11 élèves accusant un retard académique de deux ans ou plus (Beer-Toker, Huel, Richer, 1991). Ces chercheurs ont noté que les sujets utilisent de façon pertinente l'aide des pairs et de l'enseignant. Grâce aux questions des partenaires-scripteurs lors de l'activité chaise de

l'auteur, les enfants ont aussi montré un apprentissage de la révision par le biais de l'ajout d'informations, ce qui a eu pour effet d'augmenter la longueur des textes entre le premier brouillon et la copie finale. Beer-Toker, Huel et Richer ont aussi remarqué que le nombre de transformations liées à la rétroaction offerte a diminué au profit du nombre des transformations personnelles suggérant ainsi une intégration des besoins de l'auditoire et une plus grande autonomie dans la gestion du processus d'écriture.

Les GRÉÉRÉ favorisent une communication directe entre partenaires. Cette communication sensibilise les scripteurs aux besoins du lecteur et les pousse à activer leurs connaissances antérieures (Englert et Raphael, 1988). Les GRÉÉRÉ font partie d'un environnement propice à l'écriture, car ils encouragent le processus créatif et réduisent la peur souvent associée à l'écriture (Newcomer, Nodine et Barenbaum, 1988). Ces interactions entre scripteurs redonnent à l'écriture sa principale fonction de communication (Englert et Raphael, 1988; Newcomer, Nodine et Barenbaum, 1988).

Parmi leurs dix recommandations pour un enseignement efficace de l'écriture, Graham et Harris (1988) suggèrent que les scripteurs en difficulté lisent leur composition à leurs pairs et que l'enseignant fasse partie intégrante de cette communauté.

Une seule recherche empirique recensée (MacArthur, Schwartz et Graham, 1991) impliquant 29 sujets en difficulté d'apprentissage (niveau 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année), a investigué l'impact des *reciprocal peer editing strategies* sur la qualité de l'écriture, la révision et l'acquisition des connaissances au sujet de l'écriture et de la révision; elle vient appuyer quelques-unes des recommandations des auteurs précédents.

Mac Arthur, Schwartz et Graham se sont inspirés des théories de Vygotsky (1978) et des principes pédagogiques de Graves (1983) lors de l'expérimentation. Les sujets avaient donc le libre choix du sujet de leur composition, écrivaient à tous les jours, rencontraient leur enseignant pour recevoir du *feedback* et travaillaient en collaboration avec leurs pairs. Pour augmenter l'efficacité des rencontres avec les pairs,

une stratégie de révision a été enseignée aux enfants. Cette stratégie incluait des remarques positives sur le texte, des questions de clarification et des suggestions pour ajouter des détails, des informations à l'histoire. Pour chaque composition, les scripteurs se rencontraient deux fois: la première rencontre portait sur les révisions de fond touchant le contenu du message et la deuxième servait à corriger les erreurs de surface. Cette expérience se déroulait sur le terrain avec la collaboration des enseignants.

L'ensemble des résultats de cette recherche indique que les *reciprocal peer revision strategies* ont un effet positif lorsqu'elles sont enseignées dans le contexte d'une pédagogie de l'écriture centrée sur le processus. En effet, les sujets du groupe expérimental ont fait plus de révisions et produit des textes de meilleure qualité que les sujets du groupe contrôle qui ne recevaient pas de *feedback* des pairs. Par contre, lorsqu'ils travaillaient seuls, les sujets du groupe expérimental ne produisaient pas de meilleurs textes, même si les révisions étaient toujours plus nombreuses que celles du groupe contrôle. Il semble donc que les interactions avec les pairs soient un élément déterminant dans la rédaction de textes de qualité.

La stratégie présentée dans cette dernière recherche est beaucoup plus structurée que les habituels GRÉRÉ tels que pratiqués dans les classes régulières. Il semble que les enfants en difficulté d'apprentissage bénéficient de l'application de règles précises lors des rencontres entre pairs (Bos, 1988; Whittaker et Salend, 1991).

### Les adolescents

La recherche concernant les apprenants de niveau secondaire compare la rétroaction écrite donnée par le professeur avec celle donnée lors des GRÉRÉ avec les pairs (Gere et Stevens, 1985) et examine l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture dans le contexte des rencontres avec le professeur (Sperling, 1990, 1991).

Gere et Stevens (1985) ont voulu savoir si les commentaires des pairs influençaient les révisions subséquentes. Avec un échantillon totalisant neuf groupes de 46 élèves (deux groupes de 5<sup>e</sup> année, quatre de 8<sup>e</sup> et trois groupes allant de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année), ces auteurs ont recueilli 39 transcriptions de GRÉRÉ variant de 3 à 35 pages. Les enseignants participant à cette recherche étaient tous familiers avec le fonctionnement des groupes d'écriture et suivaient plus ou moins strictement, selon les besoins du groupe ou des objectifs spécifiques, les étapes d'Elbow (1973).

Les résultats des interactions verbales montrent que les participants rétroagissent d'une façon variée et spécifique au scripteur et que celui-ci fait des changements qui correspondent souvent à ce qui a été dit pendant la rencontre. Sans indiquer comment ils ont analysé les commentaires écrits des enseignants, ces auteurs concluent que les professeurs donnent une rétroaction plus précise pour la forme et demeurent vagues et imprécis sur le contenu, donnant peu d'indications spécifiques pour effectuer des révisions. Ces conclusions vont dans le même sens que ceux de Sommers (1982) qui affirme que les commentaires des professeurs sont si peu personnels, qu'ils sont facilement interchangeables d'un texte à l'autre.

Au début des années '90, on ne semble déjà plus se préoccuper de l'efficacité des GRÉRÉ et de leur effet sur la révision. Les recherches de Sperling (1990, 1991) cherchent plutôt à expliquer comment l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture surviennent dans un tel contexte en se basant sur les théories de Vygotsky (1978) selon lesquelles l'apprentissage est un processus de construction du savoir dans le cadre d'interactions sociales. En analysant 34 transcriptions des rencontres entre un instructeur expérimenté et six de ses élèves rédigeant trois compositions différentes sur une période de six semaines, cette auteure, tout comme Walker et Elias (1987), se dissocie des résultats des recherches précédentes qui remettaient en question le rôle parfois trop dominant de l'enseignant. Selon Sperling (1990), même lorsque le scripteur semble peu s'impliquer dans la conversation, l'interaction demeure empreinte de collaboration favorisant ainsi le développement du langage écrit. Le dialogue entre l'enseignant et

- l'apprenant diffère selon le type de tâche demandée (le thème ou sujet de la composition), le type de GRÉRÉ (courte ou prolongée, en classe ou au bureau de l'enseignant), le but de la rencontre (planification, explication des commentaires écrits, rétroaction) et la personnalité des apprenants.

Sperling (1991) remet en question l'existence des modèles idéaux de GRÉRÉ. Selon les résultats de cette deuxième recherche qui analyse en profondeur trois des six sujets de l'étude précédente, il n'existe pas de raisons pédagogiques à vouloir homogénéiser les discussions puisque la collaboration est un processus interactif variant d'un contexte à l'autre.

#### Les groupes de révision rédactionnelle en langue maternelle: résumé

Dans l'enseignement de l'écriture aux adultes, les GRÉRÉ ont été popularisées très rapidement dans les années '70. Cependant, après l'euphorie des premiers moments, les chercheurs et praticiens sont maintenant conscients que le simple fait qu'enseignants et apprenants s'assoient côte à côte pour parler de l'écriture n'est pas une condition suffisante à un enseignement efficace (Schiff, 1978; Jacob, 1982). Il semble important que l'apprenant s'implique (Duke, 1975; Jacobs et Karliner, 1977; Murray, 1979), que les protagonistes évitent de tenir des rôles traditionnels (Freedman, 1982; Freedman et Sperling, 1985) et que la conversation soit centrée sur l'apprenant et son texte (Walker et Ellias, 1987).

Chez les adolescents, la rétroaction verbale des pairs semble plus efficace que le *feedback* écrit de l'enseignant (Gere et Stevens, 1985). Les rencontres avec l'enseignant suscitent une interaction empreinte de collaboration même lorsque le scripteur semble peu s'impliquer dans la conversation (Sperling, 1990). Comme la collaboration est un processus interactif variant d'un contexte à l'autre, il n'existe pas de raisons pédagogiques à vouloir homogénéiser les discussions (Sperling, 1991).

La rétroaction des pairs semble motiver les élèves du 2<sup>e</sup> cycle à l'élémentaire (Russell, 1983; Sudol et Sudol, 1991) qui révisent leur texte en fonction des suggestions émises lors des GRÉRÉ (Messier, 1989). Ces suggestions sont particulièrement utiles lorsqu'elles sont spécifiques (Messier, 1989). Il est possible d'enseigner aux élèves comment donner du *feedback* spécifique grâce à un entraînement adéquat (Neubert et McNellis, 1990). Les révisions effectuées dans le cadre d'échanges verbaux avec les pairs contribuent à augmenter la qualité des textes entre les brouillons (Brakel-Olson, 1990).

Comme certains enfants en difficulté d'apprentissage peuvent manquer de tact et d'habiletés sociales (Newcomer, Nodine et Barenbaum, 1988), il semble important d'établir des règles de fonctionnement pour le partage des écrits (Bos, 1988; Whittaker et Salend, 1991). Ces règles, ou *reciprocal peer revision strategies*, ont un effet positif lorsqu'elles sont enseignées dans le contexte d'une pédagogie de l'écriture centrée sur le processus (Mac Arthur, Schwartz et Graham, 1991). Le *feedback* des pairs donné dans le cadre de la "chaise de l'auteur" permet aussi aux enfants d'intégrer les besoins de l'auditoire et de devenir plus autonomes dans la gestion du processus d'écriture (Beer-Toker, Huel et Richer, 1991).

Malheureusement, en ce qui concerne le domaine de l'enseignement de l'écriture en L2, on a mené peu de recherches empiriques dans le domaine spécifique de la rétroaction verbale et la plupart des études portent sur des sujets adultes. De plus, plusieurs auteurs et chercheurs se sont attardés à une vision globale de la pédagogie de l'écrit et la variable "rétroaction" n'est pas toujours isolée.

### **1.2.5 Les groupes de révision rédactionnelle: langue seconde**

Selon Raimès (1991), la rétroaction à l'écrit demeure encore une question épineuse dans l'enseignement de l'écriture en L2. En effet, même si un nombre croissant de chercheurs et praticiens en L2 recommandent l'utilisation de stratégies et

de méthodes semblables à celles employées en L1 dans l'enseignement de l'écriture (Collier, 1992; Hall, 1993; Hudelson, 1988), il y a encore beaucoup de résistance au changement dans le domaine (Diaz, 1986). Une des principales raisons de cette résistance seraient les principes encore en vigueur dans la pédagogie de l'écriture en L2: enseignement de la grammaire et de la syntaxe, correction des erreurs et centration sur le produit plutôt que sur le processus.

### Les adultes

Dans une recherche ethnographique impliquant quatre sujets adultes étudiant au collège en L2, Diaz (1986) a cherché de quelles façons une pédagogie basée sur celle mise de l'avant par les recherches en L1 (voir la section précédente), pouvait être utilisée en L2. Les résultats révèlent que les étudiants bénéficient de cette approche centrée sur eux et sur le contexte social de la communication. Grâce aux rencontres avec les pairs, ils développent une meilleure représentation de l'auditoire en réduisant leur égocentrisme. Les sujets de cette étude ont été capables d'effectuer des révisions majeures avec une compétence proche de celle des scripteurs rédigeant dans leur L1. Cette auteure conclut que les techniques et stratégies mettant l'accent sur le processus dans l'enseignement de l'écriture sont non seulement indiquées mais recommandées pour les scripteurs rédigeant en L2 (Diaz, 1986).

Ces résultats rejoignent ceux de Kern et Shultz (1992) qui, constatant une dichotomie entre les habilités à écrire des étudiants de 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> année universitaire en français L2 et les habiletés requises pour réussir les cours subséquents de littérature française, ont mesuré les effets d'une approche intégrée dans l'enseignement du français langue seconde. Cette approche incluait les GRÉRÉ avec les pairs qui, recevant une copie écrite du brouillon la veille de la rencontre, devaient donner du *feedback* sur le contenu et l'organisation des idées (Schultz, 1991).

Kern et Schultz ont mesuré la complexité syntaxique et évalué de façon holistique quatre compositions, réparties sur un an, de type argumentatif de 73 sujets



divisés en trois sous-groupes (forts, moyens, faibles). Les résultats obtenus montrent qu'une approche intégrée dans l'enseignement des langues est bénéfique pour les étudiants de niveau universitaire quel que soit leur niveau d'habileté initiale. Comme la rétroaction des pairs n'était pas une variable isolée dans cette recherche (tout comme dans celle de Diaz, 1986), il est impossible de savoir comment les GRÉÉRÉ ont contribué à l'amélioration des compositions.

D'un point de vue pratique, Bell (1991) apporte un certain nombre d'arguments en faveur des GRÉÉRÉ avec les pairs ou *peer response groups*. Selon ce praticien, cette approche permet l'utilisation de toutes les habiletés langagières (écoute, lecture, oral, écriture) ainsi que la mise en place d'une situation authentique de communication. Bell a fait un compromis entre la rétroaction unilatérale de l'enseignant et les groupes d'écriture libre tels que décrits dans Elbow (1973). Les six étapes de la méthode se résument à:

- 1) le scripteur demande de l'aide sur un élément précis de sa composition;
- 2) le scripteur lit à voix haute sa composition sans s'excuser;  
(Ici, contrairement aux rencontres telles que décrites par Elbow, les pairs ont une copie écrite de la composition et la lisent en silence en même temps que le scripteur. Selon Bell, ceci est nécessaire parce que les apprenants de L2 ont des habiletés moindres en écriture, compréhension orale et prononciation.)
- 3) le groupe garde 60 secondes de silence;
- 4) à tour de rôle, les pairs répondent à la question du scripteur;
- 5) les pairs donnent du *feedback* positif et négatif, sur d'autres éléments de la composition;
- 6) le scripteur choisit de travailler sur quelque chose en particulier et le groupe l'aide.

Après avoir essayé les GRÉÉRÉ pendant une session, ses apprenants adultes avancés (anglais L2) ont tous chaudement recommandé cette méthode et l'ont classée parmi l'une de leurs deux activités favorites. L'auteur suggère donc fortement les

GRÉRÉ comme moyen efficace de donner du *feedback* et rejoint les conclusions de Zamel (1985:97) qui suggère aussi cette approche car "dynamic interchange and negotiation is most likely to take place when writers and readers work together face-to-face." Malheureusement, Bell n'a pas évalué le progrès de ses élèves de sorte qu'il est impossible de conclure que ce type de *feedback* donne de meilleurs résultats par rapport à la correction des erreurs.

Après avoir fait la liste des avantages théoriques et pratiques de l'utilisation de la rétroaction des pairs, Mittan (1989) a décrit le *peer review process* qu'il utilise régulièrement avec ses étudiants universitaires de niveau intermédiaire en anglais L2. Chaque scripteur doit échanger la copie de son brouillon avec un pair. Chacun de leur côté, ils répondent par écrit à des questions prédéterminées par l'enseignant selon le sujet de la composition et le type de texte demandés. Ces questions suivent plus ou moins ce modèle: donner un commentaire positif sur le texte, identifier le but de la composition, demander des questions de clarification, donner des suggestions au scripteur. Ensuite, ils se rencontrent pour échanger verbalement le *feedback* qu'ils ont écrit. Finalement, l'enseignant évalue la rétroaction écrite des pairs au même titre que la composition elle-même.

Cette procédure très structurée semble être en contradiction avec certains résultats de recherche à propos de l'enseignement de l'écriture en L1. En effet, l'utilisation de tâches prédéterminées réduit le bénéfice du contexte social authentique et reflète une peur de certains praticiens, de perdre le contrôle de l'apprentissage de leurs élèves (DiPardio et Freedman, 1988). En outre, selon la recherche sur les GRÉRÉ avec le professeur, il ne semble pas exister de modèles idéaux d'interaction (Sperling, 1990, 1991). De plus, Jacob (1982) et Jacobs et Karliner (1977) mettent en garde les enseignants qui ont bien souvent tendance à prendre trop de place dans l'interaction avec le scripteur. Même en L2, comme semble l'indiquer la recherche de Goldstein et Conrad (1990), le scripteur a besoin de s'impliquer dans une négociation du sens qui facilitera les révisions subséquentes.

Cette dernière recherche en L2 est la seule qui a évalué les GRÉRÉ avec l'enseignant (Goldstein et Conrad, 1990). Ces auteures ont cherché à savoir quelle était la relation entre la contribution de l'étudiant lors des rencontres avec l'enseignant et les révisions subséquentes. Ces chercheuses ont obtenu des résultats similaires à ceux de la recherche en L1 (Jacobs et Karliner, 1977; Walker et Ellias, 1987). En effet, Goldstein et Conrad ont trouvé que plus le scripteur s'impliquait (négociation du sens), plus le texte était révisé en fonction des problèmes soulevés pendant la rencontre. La contribution des trois sujets adultes également de niveau avancé en L2 différait considérablement de l'un à l'autre. Ceci amène les auteurs à émettre une réserve quant à l'assurance de la participation des apprenants lors des rencontres. Celle-ci peut dépendre des différences individuelles, de la culture ou d'une interaction entre ces deux facteurs.

Partageant les mêmes réserves que les auteurs précédents en ce qui a trait aux effets des GRÉRÉ avec les pairs sur l'apprentissage de l'écriture en L2, Nelson et Murphy (1993) ont observé quatre étudiants d'origine culturelle différente (chilienne, colombienne, péruvienne et taïwanaise) écrivant en anglais L2. Ils ont enregistré et transcrit six rencontres et examiné les premiers brouillons et les copies finales de 22 compositions afin de savoir si les scripteurs ont intégré les changements suggérés. Afin de répondre à cette question, ils ont attribué une cote allant de un, le scripteur n'a intégré aucune suggestion, à cinq le scripteur a intégré toutes ou presque toutes les suggestions. La corrélation inter-juge a été de 86%.

La moyenne obtenue pour tous les sujets pour les six rencontres est de 3,2, ce qui laisse supposer que les scripteurs ont intégré certains commentaires de leurs pairs, mais pas la totalité de ceux-ci. En examinant dans quel contexte les scripteurs tenaient ou ne tenaient pas compte des commentaires des pairs, les résultats semblent montrer que suite à des échanges "interactifs-coopératifs", les scripteurs révisaient les textes en fonction des suggestions émises, tandis que des échanges "interactifs-défensifs" ou une absence d'interaction ne favorisaient pas l'intégration des propositions émises. Bien que

ces résultats ne reposent que sur un petit échantillon, ils mettent en lumière le type d'interaction qui favorise l'intégration des commentaires sous forme de révisions. On s'interroge cependant sur la façon de comptabiliser la quantité des révisions influencées par les pairs. En effet, l'utilisation d'une cote semble moins précise qu'un simple décompte du nombre d'interactions et de révisions.

D'autres chercheuses se sont intéressées à la problématique des groupes multiculturels et multilingues dans les classes d'anglais L2. Connor et Asenavage (1994) ont examiné les types de révisions qu'effectuent les scripteurs suite au *feedback* des pairs et l'importance relative de cette rétroaction comparativement à celle de l'enseignant. Elles ont observé deux groupes de quatre étudiants provenant de différents pays (Russie, Hongrie, Japon, Indes, Chine...) qui se sont rencontrés trois fois pour le même texte.

Après avoir examiné et classé le type de révisions selon la taxonomie de Faigley et Witte (1981), les auteures concluent que les pairs ont eu peu d'impact sur les révisions subséquentes puisque seulement 5% d'entre elles étaient le résultat direct des interactions entre pairs. Soixante pour cent des changements semblaient provenir d'une décision personnelle et le reste des révisions, soit 35%, majoritairement des corrections de surface, résultaient de la rétroaction écrite de l'enseignant. Malgré une intervention pédagogique qui mettait l'accent sur le contenu du texte plutôt que sur la forme, les scripteurs ont effectué environ 60% de révisions de surface. Connor et Asenavage (1994) portent un regard critique sur ces résultats décevants en regard du petit nombre de révisions directement lié à la rétroaction des pairs et s'interrogent sur les motivations du scripteur dans la phase de révision de son texte.

Cette préférence pour la recherche en L2 des GRÉRÉ avec les pairs soulève aussi le problème du manque d'expertise des apprentis scripteurs. Jacobs et Zhang (1989) ont examiné cette question de la compétence des pairs dans la correction des erreurs de surface. Les 18 étudiants de 3<sup>e</sup> année à l'Université de Chiang Mai ont été capables de corriger 90% des erreurs apparaissant dans les brouillons de leurs pairs.

Malheureusement, cette recherche n'intègre pas la rétroaction sur le contenu des textes, caractéristique importante des GRÉRÉ avec les pairs.

Une deuxième étude effectuée par les mêmes auteurs corrige partiellement cette lacune. Cette recherche expérimentale mesure les effets de différents types de *feedback* (rétroaction écrite du professeur concernant le contenu, rétroaction écrite des pairs sur le fond et la forme, et auto-correction), sur la qualité des textes de 81 sujets divisés en trois sous groupes selon leur niveau en anglais L2: les étudiants avancés, intermédiaires-avancés et intermédiaires. Même si cette étude n'a pas trait à la rétroaction verbale des pairs, il est quand même intéressant d'en examiner les résultats pour mettre en lumière l'attitude des apprenants de L2 face à la rétroaction des pairs.

Selon les résultats obtenus par l'évaluation du contenu des textes, le type de rétroaction n'a pas eu d'influence significative sur le vocabulaire, les idées et l'organisation du texte pour les trois niveaux de compétence en L2. En ce qui concerne l'exactitude grammaticale des textes, la rétroaction du professeur n'a pas été significativement plus efficace que celle des pairs, mais a été plus efficace que l'auto-correction. Cependant, la rétroaction des pairs n'a pas eu d'effet significativement meilleur que l'auto-correction (Jacobs et Zhang, 1989).

Les mêmes sujets de cette recherche ont répondu à un sondage afin de connaître leurs perceptions et préférences face aux différents types de rétroaction. La majorité des étudiants (93%) ont accordé leur préférence au *feedback* du professeur. Or, les résultats de cette recherche ne donnent pas raison aux étudiants de faire plus confiance à leur enseignant puisque la rétroaction de celui-ci n'est pas significativement meilleure que le *feedback* des pairs en ce qui concerne la qualité du contenu et l'exactitude grammaticale (Jacobs et Zhang, 1989).

Ce manque de confiance dans la rétroaction des pairs chez les apprenants de L2 a été aussi relevé dans une étude exploratoire visant à mettre au point une grille

d'évaluation afin de donner une note finale aux compositions écrites par des adultes de niveaux intermédiaire-avancé en anglais L2 (Rothchild et Klingenberg, 1990). Encore une fois, il ne s'agit pas d'une recherche sur les GRÉRÉ telles que définies au début de ce texte, mais les résultats de cette étude viennent confirmer ceux de la précédente. En effet, malgré une grande corrélation entre l'évaluation de l'enseignant et celle des pairs, les apprenants ont plus confiance dans le jugement de "l'expert" (Jacobs et Zhang, 1989). Cette résistance à la rétroaction des pairs doit être prise en considération lors de l'implantation de ce type d'activité dans les classes de L2.

Une seule étude recensée a examiné l'impact des dyades sur le type de négociation, les révisions subséquentes et la perception des participants (Mendonça et Johnson, 1994). Contrairement aux études précédentes qui mettent en doute l'opinion favorable des apprenants de L2 envers le *feedback* de leurs pairs, les 12 sujets de la recherche de Mendonça et Johnson (1994), étudiant en anglais L2 niveau avancé, ont tous révélé, lors d'une entrevue suivant l'expérimentation qu'ils avaient trouvé la rétroaction verbale des pairs très utile. Ils ont d'ailleurs intégré 53% des commentaires de leurs pairs sous forme de révisions dans leur deuxième brouillon. On ne peut affirmer en toute certitude que ces révisions ont eu un impact positif sur les productions écrites puisque les chercheurs n'ont pas évalué la qualité de l'écriture des productions de leurs sujets.

Comme on peut le constater, les recherches empiriques sur les groupes de révision rédactionnelle avec des sujets adultes sont peu nombreuses et elles englobent bien souvent d'autres aspects de l'enseignement de l'écriture en L2. Les quelques recherches examinant l'intégration des commentaires des pairs sous forme de révisions comportent de petits échantillons (de 4 à 12) de sorte qu'il est difficile de généraliser les résultats. De plus, aucune d'entre elles n'a évalué l'impact de ces rencontres sur le produit fini, c'est-à-dire sur la qualité de l'écriture. La recherche sur les enfants est encore plus rare et elle englobe aussi bien souvent d'autres variables.

## Les enfants

En analysant dans quel contexte pédagogique les élèves de deux classes de 3<sup>e</sup> année ont réussi à améliorer leurs habiletés à écrire en anglais L2, Ammon (1985) a observé que les enseignants de ces deux groupes partageaient un certain nombre de caractéristiques communes. En effet, contrairement aux 11 autres classes qui ont obtenu des résultats moins significatifs, ces deux enseignants laissaient leurs élèves écrire fréquemment de longs textes sur des sujets personnels. Ils donnaient aussi une rétroaction verbale sur le contenu d'abord et la forme ensuite, et mettaient l'accent sur la communication dans l'acte d'écrire par la publication des écrits des enfants. Il semble donc que l'utilisation significative de la langue écrite ait eu un impact positif sur les textes produits. On ne peut cependant spéculer sur l'effet de la rétroaction puisqu'elle ne constitue pas une variable isolée dans cette étude.

Dans une recherche ethnographique impliquant 15 élèves de la 2<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, Samway (1987a) a examiné plusieurs variables du processus rédactionnel incluant l'impact des GRÉRÉ sur les compositions écrites par ces jeunes immigrants. L'enseignante de ces enfants suivait les principes d'une approche intégrée dans l'enseignement de l'écriture et la rétroaction verbale axée sur le contenu était un facteur important de cette pédagogie. La classe était munie d'une table ronde autour de laquelle les enfants pouvaient venir solliciter l'aide de leur professeur à n'importe quel moment pendant l'atelier d'écriture. Ces rencontres étaient informelles, de sorte que plusieurs enfants pouvaient se retrouver en même temps autour de cette table et participer à la discussion. Cependant, l'enseignante demeurait l'élément central des groupes de révision rédactionnelle, de sorte que seulement 12 des 63 rencontres enregistrées dans le cadre de cette recherche constituent des entrevues entre pairs.

Suite à l'analyse de 63 rencontres, cette chercheuse a trouvé que les enfants révisaient leurs textes dans 54% des cas suite aux rencontres. Les résultats de cette étude (361 textes recueillis au total), semblent aussi montrer que les révisions effectuées

augmentent la qualité de l'écriture. Cependant, comme ces données sur l'impact positif de la révision ont été compilées pour l'ensemble des textes évalués et non pas uniquement pour ceux qui ont participé au GRÉRE, et qu'en plus, l'enseignante s'impliquait souvent lors de ces rencontres, il est impossible d'affirmer que seuls les commentaires des pairs ont eu un effet positif sur la qualité de l'écriture.

Urzua (1987) a examiné de façon plus spécifique comment les enfants intègrent les commentaires des pairs dans leurs compositions écrites en anglais L2. Les quatre sujets (deux filles en 4<sup>e</sup> année et deux garçons en 6<sup>e</sup> année) d'origine cambodgienne et laotienne, vivant depuis au moins deux ans aux États-Unis, ont été observés pendant six mois, à l'extérieur de la salle de classe, à raison d'une rencontre de 45 minutes par semaine. Les scripteurs ont suivi la procédure de Elbow (1973) lors des rencontres avec les pairs. Selon les données de cette recherche, ces rencontres ont eu un effet bénéfique sur les sujets, car elles leur ont permis de réviser leur texte souvent en réponse aux commentaires de leurs pairs. Ils ont été capables de se représenter les besoins de l'auditoire, élément important des habiletés à rédiger. L'auteure qualifie sa recherche de modeste début et s'interroge sur la contribution des pairs dans l'amélioration globale de la qualité de l'écriture.

#### Les groupes de révision rédactionnelle en langue seconde: résumé

Contrairement à la tendance en L1, peu d'études concernent les GRÉRE avec l'enseignant en L2. Les rencontres avec les pairs semblent plus populaires et ce, pour plusieurs motifs. Premièrement, elles permettent l'utilisation de toutes les composantes de la communication: lecture, écriture, oral, écoute (Bell, 1991; Mittan, 1989). De plus, elles motivent les scripteurs à réviser leur texte en fonction des réactions d'authentiques lecteurs (Bell, 1991; Mittan, 1989; Samway, 1987a). Le scripteur bénéficie également de multiples points de vue et acquiert ainsi une meilleure représentation de l'auditoire (Diaz, 1986; Mittan, 1989; Urzua, 1987). Les groupes de révision rédactionnelle permettent également aux participants d'apprendre dans le cadre d'échanges sociaux et de recevoir de l'aide dans la "zone proximale du développement".



Or, même si la rétroaction des pairs comporte de nombreux avantages théoriques, au point de vue pratique, l'implantation des GRÉÉRÉ pose de nombreux problèmes. Tout d'abord, les scripteurs en L2 n'ont pas la même expertise de la langue que les apprenants écrivant dans leur L1, ce qui pourrait poser problème lors de la rétroaction verbale (Jacobs et Zhang, 1989). Une autre difficulté sous-jacente à ce manque de compétence des pairs est la confiance que le scripteur accordera aux commentaires des pairs sachant que ceux-ci ont une connaissance limitée de la langue (Jacobs et Zhang, 1989; Rothschild et Klingenberg, 1990). En effet, selon certains résultats de recherche, il semble que les scripteurs choisissent souvent de ne pas tenir compte des suggestions des pairs lors des révisions (Connor et Asenavage, 1994; Nelson et Murphy, 1993). Les résultats de la recherche de Mendonça et Johnson (1994) semblent contredire les résultats précédents puisque leurs sujets, travaillant en groupe de deux, ont largement tenu compte de la rétroaction verbale de leurs pairs et l'ont même trouvé utile.

Chez les enfants, seulement trois études empiriques ont partiellement investigué l'effet des rencontres avec les pairs (Ammon, 1985; Samway, 1987a; Urzua, 1987). Comme ces recherches ont été effectuées aux États-Unis avec des élèves immigrants, nous ne pouvons pas généraliser les résultats aux élèves anglophones du Canada apprenant la seconde langue officielle du pays dans le contexte des classes d'immersion française au Québec.

### **1.3 Formulation du problème et questions de recherche**

#### **1.3.1 Résumé**

Devant la persistance des erreurs écrites qui distinguent les diplômés de l'immersion des locuteurs natifs (Vignola et Wesche, 1991) et l'inefficacité rapportée de la traditionnelle rétroaction écrite traitant surtout des erreurs de surface (Zamel, 1985), on cherche maintenant une solution du côté de la recherche en langue maternelle qui privilégie l'enseignement de l'écriture en tant que processus (Collier, 1992). Les

rencontres individuelles ou de groupe, avec l'enseignant ou les pairs (nommées GRÉRE), pendant lesquelles le scripteur reçoit les commentaires verbaux des participants, font partie intégrante de la pédagogie du processus et redonnent à l'écriture sa dimension sociale (Moirand, 1979). 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, 1978). Les considérations précédentes ainsi que le manque de données empiriques concernant l'efficacité des rencontres avec les pairs chez des scripteurs de L2 du niveau primaire, nous amènent à nos questions de recherche:

### 1.3.2 Questions de recherche

- a) Les commentaires des pairs émis lors des groupes de révision rédactionnelle se retrouvent-ils sous forme de révisions dans les textes subséquents?
- b) Les révisions (qu'elles soient suscitées ou non par les pairs) contribuent-elles à l'amélioration de la qualité de l'écriture?
- c) Les effets sont-ils semblables ou différents selon le type de scripteur (habile ou éprouvant des difficultés)?

Nous avons choisi de privilégier les rencontres entre les pairs plutôt que celles avec le professeur pour plusieurs raisons basées sur des résultats de recherches antérieures. Premièrement, selon plusieurs praticiens et auteurs, il est important que le scripteur s'implique et participe de façon active lors de la rencontre pour que les révisions subséquentes soient efficaces (Duke, 1975; Freedman, 1982; Graves, 1976; Jacob, 1982; Jacobs et Karliner, 1977; Murray, 1979; Scardamalia et Bereiter, 1986). Or, il semble difficile, même dans le contexte d'une rencontre en tête à tête, de se débarrasser du carcan des rôles traditionnels où l'enseignant dirige et initie tandis que l'apprenant écoute et reçoit passivement les informations (Jacobs et Karliner, 1977; Jacob, 1982; Florio-Ruane, 1986; Freedman, 1982; Freedman et Sperling, 1983; Scardamalia et Bereiter, 1986). De plus, ce rôle d'expert est malheureusement renforcé chez l'enseignant de langue seconde car ses élèves le voient non seulement comme un

expert de l'écriture mais aussi comme un expert de la langue (Goldstein et Conrad, 1990). À cause de cette double "expertise", il sera plus difficile, selon nous, que les élèves de l'élémentaire en immersion française jouent un rôle actif lors des GRÉRE. Les rencontres avec les pairs semblent donc plus indiquées, car les chances qu'une relation de dominant-dominé s'installe sont beaucoup moins grandes.

Deuxièmement, en plus de contribuer à un accroissement de la motivation à écrire chez les enfants (Graves, 1979a; Russell, 1983; Sudol et Sudol, 1991), facteur crucial dans le développement du langage (Corder, 1967), les rencontres avec les pairs seraient bénéfiques pour les apprenants de langue seconde, car elles impliquent les quatre composantes de la communication soit, l'écoute, la lecture, l'expression orale et, bien sûr, l'écriture (Bell, 1991; Mittan, 1989).

Troisièmement, il semble que la rétroaction des pairs serait susceptible de résoudre les difficultés auxquelles font face les scripteurs lors de la révision. En se basant sur des résultats de recherches antérieures, Fayol (1990) a identifié quelques causes de la complexité de la tâche qui touchent, entre autres, la difficulté pour l'élève de voir que la signification réelle du texte ne correspond pas à l'intention (problème de "décentration"), l'incapacité de trouver une alternative valable au problème identifié ainsi que le manque de solutions possibles pour résoudre un problème. Les enfants auraient encore plus de difficultés que leurs aînés à détecter une ambiguïté référentielle dans leur propre texte, mais ils sont souvent capables de repérer une erreur semblable dans un texte étranger (Garcia-Debanc, 1986).

Quatrièmement, selon les théories socio-linguistiques de l'apprentissage du langage (DiPardio et Freedman, 1988), les enfants apprennent la langue en négociant le sens dans des situations sociales se rapprochant de l'environnement naturel. Or, il est difficile dans le contexte scolaire de recréer cet environnement. Les GRÉRE avec les pairs redonnent à l'écriture sa fonction communicative dans un contexte social plus proche de l'environnement naturel que les rencontres enseignant-élève.

Finalement, afin de pallier l'absence des lecteurs, qui rend difficile la représentation des besoins de ceux-ci, il semble que les interactions entre pairs permettent justement de redonner à l'écriture sa fonction dialogique (Sperling, 1996). Elle favorise ainsi les révisions de fond associées à une amélioration globale du texte.

### **1.3.3 Pertinence de la recherche**

En combinant les deux premières questions spécifiques dans une même recherche, nous tenterons de combler une lacune observée lors d'études précédentes. En effet, Urzua (1987) a observé que ses quatre sujets, deux élèves de 4<sup>e</sup> année et deux de 6<sup>e</sup> année, apprenants de L2, ont été influencés par la rétroaction des pairs mais elle n'a pas observé si cette influence avait affecté la qualité de l'écriture. Cette dernière variable a été vérifiée auprès des 93 sujets de niveau 6<sup>e</sup> année écrivant en anglais L1 (Brakel-Olson, 1990). Par contre, on ne sait pas si ces sujets se sont améliorés grâce aux révisions suggérées par leurs pairs, ou grâce à un apprentissage "intérieur".

En langue maternelle, il semble que les GRÉRÉ ont des effets particulièrement bénéfiques chez les élèves en difficulté d'apprentissage (Whittaker et Salend, 1990). Le nombre et la qualité des révisions effectuées augmentent considérablement chez les enfants en difficulté, de niveau 1<sup>e</sup> année, avec la pratique des GRÉRÉ. Par l'examen des interactions entre quatre bons scripteurs et quatre éprouvant des difficultés, nous voulons vérifier si le même phénomène s'observe en L2.

### **1.3.4 Intérêt de la recherche**

Au point de vue pratique, malgré la popularité des programmes d'immersion française au Canada, ces programmes soulèvent encore la controverse. En effet, même si les élèves obtiennent des résultats positifs, certains voient surtout les lacunes et se demandent s'il ne serait pas possible d'obtenir un meilleur rendement à moindre coût (Hammerly, 1989). Cette recherche vise donc indirectement à trouver un moyen de maximiser l'apprentissage de l'écriture en L2 à l'intérieur des programmes déjà existants.

- Au point de vue pédagogique, notre recherche s'inscrit dans le courant relativement récent de l'enseignement de l'écriture en tant que processus (Hudelson, 1988). Cette étude reflète aussi l'intérêt grandissant pour l'apprentissage de l'écrit en L2 (Capelle, 1991). En effet, argumente cet auteur, on tend aujourd'hui à reconnaître la valeur communicative de l'écrit, longtemps oublié au profit des activités orales.

Au point de vue scientifique, notre étude suit une des recommandations de Lapkin *et al.* (1990:645) qui, suite à une recension des écrits visant à déterminer quelques-unes des questions auxquelles la recherche au sujet de l'immersion devrait tenter de répondre dans les années 1990, constate: "The emphasis on process writing from the earliest stages of schooling (...) provides a promising beginning (...) Research is needed, however, to investigate whether the written product of the process (...) approach can be demonstrated to be superior to that which has characterized immersion in the past." Dans l'état actuel des connaissances, on ne peut assumer que les élèves de l'immersion française de niveau 5<sup>e</sup> année ont une compétence suffisante de la L2 pour être capable de donner un *feedback* qui apportera des solutions aux problèmes de leurs pairs scripteurs. Il sera intéressant d'examiner l'à-propos des commentaires des pairs sur la signification globale du texte, mais surtout de vérifier la capacité des élèves de l'immersion de corriger la forme des compositions de leurs pairs.

Finalement, même si les GRÉRE sont devenus une méthode populaire dans l'enseignement de l'écriture, ils suscitent encore bien des questions de la part des chercheurs qui n'ont pas découvert quels sont les facteurs déterminants dans le succès de ces rencontres (DiPardio et Freedman, 1988). De plus, la recherche portant sur la rétroaction verbale des pairs s'est souvent contentée de décrire les interactions des participants plutôt que de déterminer avec précision l'impact de ces interactions sur la qualité de l'écriture (Nelson et Murphy, 1993; Sperling, 1996; Urzua, 1987). Les données empiriques de cette étude serviront sans doute à augmenter nos connaissances sur le sujet.

## CHAPITRE 2: CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous ferons une mise au point terminologique en définissant les concepts importants de cette étude et en les adaptant de façon opérationnelle aux questions de recherche et au contexte de réalisation de cette étude. Il s'agit du processus rédactionnel, de la révision, des groupes de révision rédactionnelle et de la qualité de l'écriture.

### 2.1 Le processus rédactionnel

Comme nous avons déjà présenté quelques modèles de processus d'écriture dans la section 1.2.3 du chapitre 1, nous nous contenterons ici de résumer l'ensemble de ces modèles afin d'en tirer une définition opérationnelle adaptée à notre intervention pédagogique. Avant de comparer ces différents modèles, voyons comment les didacticiens de l'écriture pour les enfants ont traduit ces modèles théoriques en approche pédagogique.

#### L'approche processuelle dans l'enseignement de l'écriture aux enfants

Graves (1983), auteur et chercheur prolifique dans le domaine de la composition chez les enfants, définit le processus d'écriture comme "a series of operations leading to the solution of a problem. The process begins when the writers consciously or unconsciously start a topic and is finished when the written piece is published." Après avoir observé 16 enfants de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année et ce, pendant deux ans, Graves et ses collaborateurs se rallient à ce que les chercheurs précédents avaient découvert au sujet des adultes.

Un certain nombre de principes pédagogiques sous-tendent l'enseignement de l'écriture selon Graves comme par exemple, le libre choix du sujet, une période de 45 minutes par jour pour écrire, la création d'une communauté de lecteurs, le respect du scripteur en tant qu'auteur (*authorship*), la mise en place des groupes de révision rédactionnelle (*writing conference*), la publication des écrits. Ces principes ont été repris par plusieurs auteurs d'ouvrages pédagogiques pour les enfants (Bright, 1995; Cullinan, 1993; McNicoll et Roy, 1989; Millett, 1986). Malgré cette apparente unanimité, certains

chercheurs (Smagorinsky, 1987) et praticiens (Sudol et Sudol, 1991) remettent en question certaines conclusions de la recherche de Graves qu'on qualifie même de "reportage biaisé" (Smagorinsky, 1987). Sans remettre en question tous les principes pédagogiques de Graves (1983), nous tiendrons compte des lacunes de sa méthodologie lors de la définition de notre intervention pédagogique.

Dans le tableau II de la page suivante, en comparant les approches orientées vers le produit et vers le processus, on peut constater qu'il existe des différences majeures.

Ces différences ont été observées dans l'analyse de Ammon (1985) qui remarque que, sur les 13 classes observées, seulement deux enseignants proclament une approche axée sur le processus dans l'enseignement de l'écriture. Ce sont d'ailleurs les élèves appartenant à ces deux groupes qui ont réussi à améliorer leurs habiletés à écrire en anglais L2 et ce, de façon significative. Il semble donc qu'une approche axée sur le processus et l'utilisation significative de la langue écrite aient eu un impact positif sur l'apprentissage de l'écriture en L2.

La plupart des principes énoncés dans la colonne de droite du tableau de la page suivante seront appliqués lors de la mise à l'essai des rencontres avec les pairs. Cependant, à cause du manque de flexibilité de l'horaire (impossibilité de trouver une période de 45 minutes par jour), ou encore, des contraintes dues au programme du ministère de l'éducation, nous ne pourrions pas appliquer ces principes de façon intégrale. De plus, il faudra aussi adapter ces préceptes à nos sujets scolarisés en français langue seconde (Hall, 1993).

L'examen et la comparaison des différents modèles présentés dans le chapitre 1 combinées avec les principes pédagogiques de Graves nous permettront de définir le processus d'écriture pour les besoins de notre intervention pédagogique.

**Tableau II: Différences entre l'enseignement de l'écriture axée sur le produit et l'enseignement de l'écriture axée sur le processus<sup>1</sup>**

	Produit	Processus
Étapes	linéaires	récurrentes
Importance accordée ...	...au premier brouillon ...à la correction de la forme ...au produit fini	...à toutes les phases
Le lecteur	l'enseignant	authentique
Le thème	choisi par l'enseignant	choisi par les élèves
L'enseignant	l'expert et le correcteur	le collaborateur
Les matériaux	feuilles d'exercices	littérature
La leçon	transmission de connaissances	atelier
La collaboration entre les étudiants	limitée	encouragée
Les productions	feuilles d'exercices	variées

<sup>1</sup> WEAVER, L. (1996) **Process and Product-Oriented Writing Instruction for Third Grade Bilingual Students**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New York

Cette auteure a fait cette comparaison en s'inspirant des écrits de Calkins (1983), de Graves (1983) et bien d'autres. Voici la version anglaise de cette comparaison dont nous avons fait une traduction libre dans le texte.

	Product	Process
Stages	Linear	Recursive
Emphasis	Drafting Editing Product	All Process
Audience	Teacher	Authentic
Topic	Teacher	Students
Teacher	Expert/Editor	Facilitator
Materials	Worksheets	Hands-on Literature
Lesson Format	Direct Instruction	Workshop
Student Collaboration	Limited	Encouraged
Products	Worksheets	Varied



### Les modèles de production

La plupart des modèles comportent trois étapes principales, soit la planification, la mise en texte et la révision (Bereiter et Scardamalia, 1987; Hayes et Flower, 1980). On sait maintenant que ces actions ne sont plus confinées à des moments précis qu'on appelait autrefois préécriture, écriture et réécriture (Rohmer, 1965), mais sont plutôt récursives dans la mesure où les scripteurs effectuent des allers et retours entre planification - mise en texte - révision.

Deschênes (1988), qui s'est inspiré du modèle de Hayes et Flower ainsi que des recherches sur la compréhension en lecture, met en relief l'importance et la complexité de la planification en la subdivisant de la façon suivante: la perception-activation, la construction de la signification et la linéarisation. En effet, selon certains résultats de recherche, les scripteurs experts consacrent plus des deux tiers de leur temps à l'activité de planification (Garcia-Debanc, 1986). Cette activité est particulièrement capitale chez les scripteurs rédigeant en L2 puisque leur connaissance de la langue est limitée (Hall, 1993). Ils ont donc besoin d'une aide accrue qui prendra la forme d'un remue-méninges en grand groupe. L'enseignante écrira au tableau la liste des idées trouvées par l'ensemble de la classe, ce qui facilitera la perception-activation.

La mise en texte relève d'un autre genre de recherche et de planification. En effet, après avoir élaboré leur message sur le plan des idées, les scripteurs doivent maintenant faire face à des choix pour la transmission de ce message. Ces choix sont d'ordre local (syntaxe, orthographe, lexique...) et global (type de texte, cohérence macrostructurelle) (Garcia-Debanc, 1986). Cette auteure postule que la centration des enfants sur les contraintes locales peut leur faire perdre de vue les problèmes globaux. Ceci s'avère d'autant plus manifeste pour les scripteurs adultes rédigeant en L2 (Cornaire et Raymond, 1994; Silva, 1993), ainsi que pour les jeunes élèves en immersion française (Fagan et Eagen, 1990; Fagan et Hayden, 1988). Afin d'alléger la surcharge cognitive qu'entraîne la gestion des contraintes globales et locales, nous recommanderons

aux enfants de se concentrer d'abord sur le contenu de leur texte avant d'en corriger la forme.

Lors de la révision, les scripteurs relisent leur texte afin de repérer les dérogations par rapport au code écrit, détecter les effets d'incompréhension possibles et évaluer l'adéquation du texte aux buts poursuivis (Garcia-Debanc, 1986). Cette activité est cruciale et dépend en grande partie de la facilité avec laquelle le scripteur peut se représenter les besoins des lecteurs (Cornaire et Raymond, 1995). Or, il semble que beaucoup de scripteurs ne réalisent pas la nécessité de cette relecture puisqu'ils sont convaincus qu'ils ont exprimé clairement ce qu'ils voulaient écrire (Fayol, 1990). Ils ont aussi de la difficulté à repérer ou à diagnostiquer les ambiguïtés référentielles (Fayol, 1990). Lorsqu'ils y parviennent, ils ne disposent pas toujours d'un éventail assez large de solutions pour améliorer leur production (Fayol, 1990). Chez les scripteurs experts comme chez les novices, il semble difficile de se "décentrer" par rapport au texte (Fayol, 1990), ce qui résulte en une activité de révision plus restreinte et souvent confinée aux dérogations du code écrit (Silva, 1993). Encore une fois, afin de faciliter la gestion de cette activité du processus, nous ferons la distinction entre les révisions de fond (contenu, idées...) et les révisions de forme (orthographe, grammaire, lexique, syntaxe) que nous nommerons "corrections de surface".

Comme on peut le constater, il n'existe pas de définition formelle du processus rédactionnel. Les chercheurs ont identifié certaines composantes de ce processus et les ont mises en relation entre elles. Pour les besoins de cette recherche, nous avons identifié cinq étapes distinctes du processus qui seront présentées de façon linéaire à nos sujets. En effet, d'un point de vue pédagogique, il semble plus facile pour les enfants d'apprendre d'abord à "jongler" séparément avec les étapes du processus d'écriture avant d'introduire le concept de récursivité (Humes, 1983; Brakel-Olson, 1990).

## Notre modèle

Nous avons choisi de limiter la définition du processus aux activités physiquement observables sans tenir compte des activités mentales mises en cause lors de ce processus de résolution de problème. Nous avons donc divisé le processus d'écriture en cinq étapes en nous inspirant des auteurs d'ouvrages didactiques pour enfants (Calkins, 1986; Cullinan, 1995; Graves, 1983; Millett, 1986).

**1) planification:** Cette activité, souvent associée à l'étape de pré-écriture, peut prendre plusieurs formes selon les individus. Il s'agit, pour le scripteur, de faire une certaine projection de ce qu'il va écrire. Certains vont jeter sur papier toutes les idées qui leur viennent en tête sans se censurer. C'est ce qu'on appelle le remue-méninges ou *brain storming*. Les scripteurs de L2 ont besoin de planifier plus longtemps que les élèves de L1 et l'enseignant doit leur procurer une liste de mots de vocabulaire associée à leur thème afin de leur faciliter la tâche (Hall, 1993).

**2) mise en texte:** À cette étape, le scripteur amorce sa composition et se préoccupe surtout du contenu du message plutôt que de la façon dont celui-ci est écrit. Comme il est difficile pour nos sujets d'écrire sur des événements qui se passent à la maison en anglais, nous imposerons les thèmes des productions écrites, thèmes qui seront reliés au manuel *Mémo-Mag*.

**3) révision:** Réviser signifie effectuer des changements dans le texte écrit pour clarifier le message, le rendre plus intéressant, plus complet, etc. Ces révisions peuvent prendre la forme d'ajout, de retrait, de substitution ou de déplacement d'information(s).

**4) mise en forme:** À cette étape, après quelques brouillons, le contenu du texte est assez satisfaisant pour s'occuper des erreurs de surface. On se préoccupera de rendre les phrases grammaticalement lisibles et on vérifiera l'orthographe, la ponctuation, la conjugaison, la syntaxe, etc.

**5) publication:** Cette dernière phase du processus peut prendre plusieurs formes: la mise en forme d'un livre que les pairs peuvent emprunter à la bibliothèque, la lecture à voix haute de son oeuvre au groupe, l'affichage de son texte au mur de la classe, etc...

La gestion quasi simultanée de ces opérations engendre un état de surcharge cognitive particulièrement critique chez les enfants (Garcia-Debanc, 1986). Cette auteure suggère la mise en place de facilitations procédurales parmi lesquelles se retrouvent les groupes d'écriture, afin d'alléger cette surcharge cognitive. De plus, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 1, dans un enseignement de l'écriture se préoccupant du processus plutôt que du produit, une aide ponctuelle sera accordée au scripteur sous forme de rencontres avec les pairs. Celles-ci remplacent les traditionnels commentaires écrits au stylo rouge qui traitent surtout des erreurs de surface et qui, lorsque touchant au contenu, restent souvent vagues et imprécis (Gere et Stevens, 1985; Zamel, 1985).

La section suivante servira à l'élaboration du concept de "groupes de révision rédactionnelle" qui constitue le coeur de notre recherche.

## **2.2 Les groupes de révision rédactionnelle**

Comme nous avons déjà largement discuté des GRÉRÉ dans le chapitre 1, nous nous contenterons ici de faire un bref historique du contexte dans lequel le *feedback* verbal des pairs a pris de plus en plus d'importance dans l'enseignement de l'écriture en L2. Nous présenterons aussi quelques théories sociocognitives et sociolinguistiques qui ont été vérifiées dans les classes de L2. Nous terminerons par une définition des groupes de révision rédactionnelle que nous utiliserons pour les fins de cette étude.

### Le changement de paradigme

Dans les années 1970, sous l'influence de la recherche en L1, on remet en cause l'approche pédagogique souvent trop centrée sur l'enseignant et sur son expertise (Raimès, 1991), non seulement dans l'enseignement de l'écriture en L2 mais aussi, dans l'enseignement en général. À cette époque, on commença à s'interroger sur l'importance de la langue et de quelle façon l'utilisation du langage en classe contribue à l'apprentissage. "But language is the means by which we learn, understand and

communicate; therefore language development is the direct concern of every teacher." (Barnes, Britton et Rosen, 1969:125) Ces auteurs, après avoir examiné les interactions entre les attentes linguistiques des élèves et les demandes linguistiques des enseignants du secondaire, concluent que "Personal uses of language are central in the learning process." (Barnes, Britton et Rosen, 1969:125) Ils recommandent donc de laisser les élèves parler en petits groupes pour le développement des habilités à l'oral, de préparer le travail écrit par une discussion et de donner du *feedback* communicatif et pas seulement correctif à l'écrit.

À la même époque, en didactique des langues, avec la remise en question du structuro-behaviorisme, on oriente l'enseignement vers une approche cognitive et communicative où l'écrit prend de plus en plus d'importance.

"Dans la perspective cognitiviste, enseigner une langue ne se limite plus à faire acquérir des automatismes; au contraire, une langue est maintenant perçue comme un processus créateur où la compréhension tient une place essentielle. " (Cornaire et Raymond, 1995:9-10)

De même, dans l'approche communicative, on conçoit la langue comme un instrument de communication et surtout d'interaction sociale. La didactique des langues secondes ou étrangères privilégie maintenant un modèle de compétence communicative par opposition au traditionnel modèle de compétence grammaticale. Ceci rejoint le point de vue des théories récentes sur l'apprentissage de l'écriture en L2 qui mettent l'accent sur le processus plutôt que sur le produit et voient la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire non plus comme une fin, mais bien comme un moyen de clarifier le message (Collier, 1992) et de communiquer efficacement. L'apprentissage d'une langue est plutôt perçu comme un processus social qui consiste à être capable "de comprendre et produire de nouveaux énoncés, jamais entendus ou produits auparavant, dans de nouvelles situations." (Germain, 1991:54.)

Les théories de Vygotsky sur le développement et l'apprentissage viennent aussi appuyer l'utilisation des interactions sociales dans les classes de L2. Selon Vygotsky (1978), l'apprentissage implique une variété de processus internes qui s'actualisent lors d'interactions avec les personnes de l'environnement ou en collaboration avec les pairs. En effet, selon des résultats de recherche sur "l'échaffaudage collectif" (*collective scaffolding*), il semble que des adultes apprenants de L2 peuvent acquérir ou consolider leurs connaissances lors d'interactions sociales durant des tâches de résolutions de problème (Donato, 1994). Le problème de la fossilisation des erreurs en L2 peut aussi être abordé sous l'angle des différences de comportements des apprenants lorsqu'ils travaillent dans la "zone proximale du développement" (Washburn, 1994). Froc (1995) a également examiné les avantages théoriques et pratiques de la rétroaction verbale de l'enseignant et des pairs dans la correction des erreurs à l'écrit chez les élèves d'immersion française. Elle conclut que ces "(...) sessions d'entretien peuvent servir comme médiateur pour l'apprentissage de la langue pour faire avancer les étudiants dans leur zone de développement proximale". (Froc, 1995:708)

C'est dans cet esprit de remise en question que l'on commença à utiliser la rétroaction verbale lors des rencontres individuelles entre l'enseignant et l'apprenant ou encore, le scripteur et un groupe de pairs. Quelques ouvrages s'adressant à des scripteurs adultes (Elbow, 1973; Hiatt, 1975) ont popularisé cette technique, appelée *writing conference* ou *conferencing*. Les apprentis scripteurs discutent du message de leur composition avec leurs pairs ou leur professeur et s'engagent dans un processus de résolution de problèmes par le biais de cette négociation du sens (Dagenais, 1989). Comme l'apprentissage est un processus social et que les connaissances sont transmises dans un contexte social, le *feedback* des pairs permet donc la réalisation des conditions essentielles à l'apprentissage de l'écriture (DiPardio et Freedman, 1988; Mittan, 1989). Les praticiens tenant de l'approche traditionnelle (rétroaction écrite) argumentent que leur façon de répondre fait partie d'un processus social dans un contexte social. Mais, rétorque Mittan (1989), "the social context created by peer interaction is more realistic, and therefore the feedback more powerful." (Mittan, 1989:209)

L'authenticité du contexte social dans lequel les élèves interagissent semble aussi jouer un rôle déterminant dans l'apprentissage de la L2 et de l'écriture. Devant le problème du retard scolaire des élèves minoritaires longtemps attribué à leur manque de compétence linguistique, Cummins (1984) fait la distinction entre la connaissance de la langue nécessaire aux situations contextualisées de communication (survenant généralement à l'extérieur de la salle de classe), et la connaissance de la langue nécessaire aux situations scolaires décontextualisées. Les enfants issus des minorités ethniques semblent acquérir une compétence communicative de la langue assez rapidement à travers des situations quotidiennes et authentiques. Leur niveau de compétence est beaucoup moins élevé en situation scolaire où la langue est souvent enseignée de façon traditionnelle selon un modèle de transmission du savoir par l'enseignant. Cet auteur argumente que:

"(...) reliance on a transmission model of teaching and the associated emphasis on imparting pre-sequenced, context-reduced knowledge and skills to students is fundamentally misguided in that it contravenes what we know about how language and thinking skills are acquired by young children." (Cummins, 1984:223.)

Cette analyse de Cummins ainsi que le parallèle qui semble exister entre l'apprentissage de la langue seconde et celui du langage écrit de même que la similitude du processus d'écriture en L1 et en L2, semblent justifier la mise à l'essai des rencontres avec les pairs comme un moyen d'apprendre à rédiger. En effet, ces discussions entre le scripteur et ses pairs ont l'avantage d'être contextualisées et possèdent ainsi les caractéristiques d'une situation authentique de communication.

La recherche empirique de Day et Shapson (1990), réalisée avec des élèves de l'immersion, viennent soutenir ces théories du développement de la langue et de l'écriture dans un contexte social.

Après la mise à l'essai d'une unité d'enseignement du conditionnel impliquant 315 élèves de 7<sup>e</sup> année d'immersion française, Day et Shapson (1990) constatent que les six classes constituant le groupe expérimental se sont améliorées de façon significative par rapport aux six classes du groupe contrôle non seulement au post-test immédiatement à la fin de l'unité, mais aussi au post-test subi quelques mois plus tard. Ces résultats sont différents de ceux obtenus par Harley (1987a,b) qui avait mené une étude semblable sur l'acquisition de l'imparfait et du passé composé avec des élèves de 6<sup>e</sup> année. Dans cette dernière recherche, le groupe expérimental a réussi à améliorer sa performance par rapport au groupe contrôle dans le premier post-test, mais il n'y a pas eu de rétention puisque ce progrès s'est estompé lors du deuxième post-test. Il semble qu'une des différences déterminantes entre les deux expériences ait été l'utilisation de la coopération et des *group evaluation procedures* qui ont encouragé les interactions entre les pairs et une utilisation consciente de la langue (Day et Shapson, 1990).

#### Notre définition

Selon les écrits du domaine, on a d'abord défini les *writing conference* entre l'enseignant et le scripteur comme étant "des conversations privées entre l'étudiant et son enseignant au sujet de la production écrite de l'étudiant ou de son processus d'écriture" (Sperling, 1990:279).<sup>2</sup> Selon Freedman (1982), ces rencontres entre l'enseignant et l'apprenant sont "le cadre-clé dans lequel les adultes apprennent à écrire" (Freedman, 1982:2).<sup>3</sup> C'est aussi l'avis de Walker et Elias qui définissent les *writing conference* comme "une rencontre entre l'enseignant et un étudiant, partie intégrante du curriculum, ayant comme objectif une discussion mutuelle du processus rédactionnel en général et

---

<sup>2</sup> "(...) private teacher - student conversations about the students' writing or writing process." (Sperling, 1990:279)

<sup>3</sup> "I chose to study the conference because it is the key settings in which adults are taught to write (...)" (Freedman, 1982:2)



des forces et lacunes du texte de l'étudiant en particulier" (Walker et Elias, 1987:267).<sup>4</sup>

Il existe aussi plusieurs définitions des *writing conference* entre le scripteur et ses pairs qu'on a aussi qualifié de *group conference* (Fitzgerald et Stamm, 1990), *peer response group* (Bell, 1991; Carson et Nelson, 1996; DiPardio et Freedman, 1988), *peer review negociation* (Mendonça et Johnson, 1994), *peer revision* (Villamil et De Guerrero, 1996). On la définit généralement comme "une technique qui permet l'intervention d'autres étudiants comme auditoire et collaborateurs" (Villamil et De Guerrero, 1996:52).<sup>5</sup> Ces rencontres entre pairs "permettent aux étudiants de reconceptualiser leurs idées à la lumière des réactions de leurs pairs et d'établir une relation didactique avec leur auditoire en donnant et recevant du *feedback*" (Mendonça et Johnson, 1994:746)<sup>6</sup>

On remarque aussi dans la revue des écrits au sujet des *peer response groups*, terme le plus populaire pour rendre compte de la rétroaction verbale des pairs, que les procédures varient grandement d'une recherche à l'autre et d'un auteur à l'autre.

The point is label "peer response" is subject to a great deal of variety, much more than the literature admits, and researchers need to be very careful and specific in attempting to discuss or make generalizations about response groups. (Freedman, 1992:101)

---

<sup>4</sup> "The conference, as referred to in this article, is defined as a meeting between the teacher and one student, as part of the regular curriculum, for the purpose of mutual discussion about the writing process in general and the strenghts and weaknesses of the student's own paper in particular." (Walker and Elias, 1987:267)

<sup>5</sup> "To help students with this process, a frequently used technique which allows for the intervention of other students as audience and collaborators is peer revision." (Villamil et De Guerrero, 1996:52)

<sup>6</sup> "(...) peer interactions as enabling students to reconceptualize their ideas in light of their peers' reactions and to establish a didactic with their audience by giving and receiving feedback." (Mendonça et Johnson, 1994:746)

Nous avons donc traduit le terme *peer response group* désignant les rencontres entre scripteurs qui rétroagissent mutuellement à leur texte par "groupes de révision rédactionnelle" (Blain, 1995). Ces groupes semblent favoriser les interactions sociales et une communication authentique entre les pairs qui discutent de leur composition. Même si nous reconnaissons que les participants peuvent donner du *feedback* au scripteur tout au long du processus, nous observerons seulement deux rencontres entre les pairs: une qui aura lieu après la rédaction du premier brouillon et qui servira à rétroagir sur le fond, et une après le second brouillon et qui favorisera la correction des erreurs de surface. Les procédures suivies par les enfants lors de ces rencontres seront explicitées dans le chapitre suivant qui traite de la méthodologie.

Selon la recherche en langue maternelle, les GRÉRÉ favorisent surtout les stratégies de révision (Fitzgerald et Stamm, 1990; McArthur *et al.*, 1991) étroitement liées à une amélioration de la qualité de l'écriture. Dans la section suivante, nous définirons le concept de "révision" car notre recherche portera en grande partie sur cette activité du processus rédactionnel.

### 2.3 La révision

La révision est un processus central dans la rédaction d'un texte, car la bonne gestion de cette activité peut non seulement améliorer la qualité du produit fini (Brakel-Olson, 1990; Villamil et De Guerrero, 1996), mais c'est aussi une façon, pour les scripteurs, de réfléchir sur l'activité d'écriture, développer des critères d'évaluation et améliorer leurs habiletés à écrire en général (Scardamalia et Bereiter, 1986). De plus, on distingue souvent les scripteurs experts des novices par la quantité et la qualité de leurs révisions (Yagelsky, 1995). Pourtant, avant les années 1970, la révision était confinée aux corrections de surface, niant ainsi le processus créateur de l'écriture (Urzua, 1987). En effet, on a longtemps cru qu'un bon scripteur effectuait des changements ne touchant que les erreurs de surface, ce qu'on appelle de nos jours *editing* ou mise en forme (Fitzgerald, 1987). Cette perception a évidemment beaucoup évolué au sein de

la communauté scientifique surtout à partir des années 1970 avec l'avènement des modèles récurrents de production écrite.

Murray (1978) fit la distinction entre la révision "interne", c'est-à-dire ce que les auteurs font pour découvrir et développer ce qu'ils veulent dire, et la révision "externe" qui les amène à communiquer ce qu'ils ont trouvé. Cette spécification entre l'activité interne et externe marque un point de départ pour les recherches subséquentes sur le processus de révision (les opérations mentales) et le produit de la révision (les changements apportés au texte). Même si Murray perçoit encore l'activité rédactionnelle comme un processus linéaire, son travail apporte une contribution importante dans le domaine, car il a changé la conception de la révision (Fitzgerald, 1987). On sait maintenant que les changements peuvent être majeurs et affecter le sens du message, ou mineurs en modifiant la forme du texte.

Comme on l'a mentionné dans la section précédente, le modèle de Hayes et Flower (1980) a introduit le concept de récurrentité et la révision, autant interne qu'externe, peut survenir avant, pendant et après la mise en texte. Hayes et Flower (1980) utilisent le terme "revoir" ou *reviewing* qui fait référence à l'évaluation de ce qui a été écrit ou de ce qui a été planifié. Cette objectivation peut mener à des révisions ou *reformulations* (Hillocks, 1986). Hayes et Flower (1980) font donc eux aussi la distinction entre les opérations mentales (l'objectivation) et les changements apportés au texte (la révision). Pour Scardamalia et Bereiter (1986), la révision, appliquée au texte, fait référence au résultat du *reprocessing*, aspect mental de la révision.

Bien que les différences lexicales et les diverses façons de voir la révision peuvent sembler parfois confuses, Fitzgerald et Stamm (1990) relèvent le point commun entre les différentes appellations : la révision est un processus cognitif de résolution de problème. En effet, lorsque le scripteur reconnaît qu'il existe un écart entre ce qu'il veut exprimer et ce qu'il a écrit, il y a dissonance et celle-ci mène souvent à la révision (Lusignan et Fortier, 1992), à condition bien sûr que le scripteur soit capable de trouver

la solution au problème (Fayol, 1990). Le processus d'évaluation peut se faire de trois façons: 1) en fonction de critères généraux associés à la qualité d'un texte (ponctuation, syntaxe, orthographe...); 2) en tenant compte des buts et intention d'écriture et 3) au niveau de la structure du texte et son plan (Lusignan et Fortier, 1992).

La définition de Fitzgerald (1987) du concept de révision englobe les principales caractéristiques des modèles précédents et reflète l'état de la recherche dans le domaine:

"Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor. Also, changes may be made in the writer's mind before being instantiated in written text, at the time text is first written, and/or after text is first written." (Fitzgerald, 1987:484) "Also revision is viewed as recursive and integrated with other aspects of writing (e.g., planning and evaluating). (Fitzgerald et Stamm, 1990:97)

Cette définition fut reprise plus ou moins intégralement par plusieurs chercheurs, tant en L1 qu'en L2, tant chez les enfants que chez les adultes. On s'entend généralement pour définir la révision comme étant un processus cognitif de résolution de problème où le scripteur identifie les lacunes du texte, pose un diagnostic, et effectue des changements dans le but d'améliorer sa composition (MacArthur, Schwartz et Graham, 1991).

On fait aussi généralement la distinction entre les changements majeurs affectant le contenu du texte, et les changements mineurs touchant la surface (Cullinan, 1995; Fayol, 1990; Graves, 1983; Samway, 1987a) qu'on qualifie aussi de "superficiels" (Cornaire et Raymond, 1995). Cette dichotomie entre révisions majeures et mineures rejoint le modèle de Hayes et Flower (1980) en ce qui a trait à la mise en texte. En effet, les auteurs signalent que l'activité de mise en texte implique que le scripteur doit faire face à des contraintes globales et locales (Garcia-Debanc, 1986). Samway (1987a)

classifie plutôt les révisions en trois catégories : mineures (les corrections de surface), marquées ou *marked* (les révisions de fond, mais sans grande réorganisation du texte) et majeures (réorganisation importante du texte). On a aussi catégorisé les changements selon qu'ils affectaient la surface, le style, la structure ou le contenu (Yagelsky, 1995).

Un scripteur peut rarement réviser de façon efficace tous les aspects de la composition de façon simultanée (Hedgcock et Lefkowitz, 1994). De plus, la révision n'est pas innée chez les apprenants (Beer-Toker, Huel et Richer, 1991). Un *feedback* efficace est alors nécessaire pour diriger l'attention du scripteur sur les besoins du lecteur tant au niveau de l'information, de la rhétorique que de la langue (Hedgcock et Lefkowitz, 1994).

On constate aussi que c'est au niveau plus élevé de révision textuelle (les changements affectant le fond) "que se révèle la pensée active, la pensée créatrice" (McNicoll et Roy, 1989:25-26). "C'est quand ils modifient et révisent leur texte que les enfants montrent ce qu'ils y voient et ce qu'ils comprennent de l'activité d'écriture." (McNicoll et Roy, 1989:20)

Pour certains auteurs, la révision est une stratégie (Cornaire et Raymond, 1995) que les scripteurs experts gèrent facilement en remaniant le texte à des niveaux supérieurs (McNicoll et Roy, 1989). En effet, les scripteurs inexpérimentés ou les enfants ont de la difficulté à réviser leur texte en profondeur, car ils ont souvent une représentation limitée des besoins des lecteurs (Lusignan et Fortier, 1992), manquent de critères d'évaluation pour juger de la qualité de leur texte et croient que la révision est limitée à la correction de surface (MacArthur, Schwartz et Graham, 1991).

Pour les besoins spécifiques de notre recherche et même si nous reconnaissons l'exhaustivité de la définition de Fitzgerald (1987) et des autres chercheurs cités dans cette section, nous limiterons nos mesures de la révision aux changements physiques apportés au texte. Sans minimiser l'importance de la révision interne, nous n'observerons

pas les opérations mentales dans le cadre de cette étude. De plus, nous catégoriserons les types de révision selon la grille d'évaluation des textes qui servira à mesurer la qualité de l'écriture telle que définie dans la section suivante.

## **2.4 La qualité de l'écriture**

Évaluer les textes d'enfants, et à plus forte raison lorsqu'ils écrivent en L2, demeure, encore aujourd'hui, problématique (Samway, 1987b). Selon Huot (1990), "direct writing assessment (is) the primary instrument in making decisions about the quality of student writing." (Huot, 1990:237) Il n'existe donc pas de définition précise et universelle à propos de ce qu'est un "bon" texte, car cette notion de "qualité de l'écriture" est subjective. On se sert généralement d'instruments ou de techniques afin de mesurer et d'analyser certaines caractéristiques d'une composition. Ces mesures et analyses servent à prendre des décisions au sujet de la qualité de l'écriture, à évaluer la composition (Péry-Woodley, 1991). Les caractéristiques choisies, identifiées sous forme de critères, varient souvent selon la situation d'évaluation, le type de texte à évaluer, ainsi que l'âge et l'expérience des scripteurs (Vignola et Wesche, 1991). Comme les sujets de notre recherche sont des enfants de niveau 5<sup>e</sup> année qui écriront plusieurs types de texte (expressif, incitatif, narratif) en français L2, la grille devra donc être assez précise pour que l'évaluation soit fidèle, c'est-à-dire qu'elle évalue les mêmes items de la même façon, tout en étant assez générale pour rendre compte de tous les types de texte.

Ce dernier problème de la fidélité des instruments d'évaluation de la qualité de l'écriture demeure encore aujourd'hui, un problème majeur. En effet, même si les instruments d'évaluation des textes se raffinent, ils demeurent d'une relative fidélité (Tedick, 1990). L'expertise des évaluateurs (Cumming, 1990), le contexte de l'évaluation (Hamp-Lyons et Henning, 1991), la calligraphie (Caudery, 1990), le manque de spécificité des critères d'évaluation (Schneider et Connor, 1990), ainsi que la difficulté de distinguer entre les habiletés d'écriture et la compétence langagière

(Cumming, 1990), ne sont que quelques-uns des éléments qui peuvent intervenir de façon subjective dans l'évaluation de la qualité d'un texte en L2.

Une autre particularité à l'analyse de l'écriture est sa centration traditionnelle sur le produit fini alors que la pratique et la recherche se penchent de plus en plus sur le processus. Cependant, certains écrits récents rectifient cette lacune et proposent quelques moyens pédagogiques afin d'évaluer le développement des enfants en tant que scripteurs (Samway, 1992; Tomkins, 1992). En outre, les chercheurs effectuant des études sur l'écriture dans un contexte processuel vont souvent évaluer l'évolution de la qualité de l'écriture à travers plusieurs textes pour un même sujet (Goring-Kepner, 1990; Kern et Schultz, 1992). D'autres choisissent plutôt d'évaluer comment les révisions affectent la qualité des compositions (Fitzgerald et Stamm, 1990; Messier, 1989). Finalement, certains évaluent l'évolution de plusieurs brouillons pour une même composition, chaque brouillon étant évalué séparément (Brakel-Olson, 1990; Samway, 1987a, 1987b).

Le grand nombre d'études dans le domaine de l'évaluation de l'écriture et de l'analyse des textes nous oblige à mettre l'accent sur les recherches qui semblent les plus pertinentes dans le cadre de notre étude. Nous nous intéresserons donc principalement aux recherches effectuées avec des jeunes sujets écrivant dans leur L2. Nous nous servirons également de certains résultats d'études expérimentales dans l'évaluation de l'écriture des adultes en L1 et L2 pour compléter les conclusions des recherches effectuées avec des sujets de l'élémentaire. Finalement, nous examinerons des grilles d'évaluation élaborées dans le contexte scolaire québécois pour des enfants francophones rédigeant dans leur L1.

#### **2.4.1 Qualité de l'écriture: enfants, L2**

Même s'ils croient en l'utilité et parfois même la nécessité d'apprendre le français, les parents anglophones qui choisissent les programmes d'immersion pour leurs enfants veulent s'assurer que l'apprentissage de la L2 ne se fasse pas au détriment de

la L1. Plusieurs études ont donc investigué les habiletés à écrire en anglais des élèves de l'immersion (Lapkin, 1984). Comme ces recherches ont montré que les élèves de l'immersion écrivent aussi bien en anglais que leurs pairs du programme régulier (Vignola et Wesche, 1991), les parents veulent maintenant savoir si les habiletés à écrire en L2 se comparent favorablement à celles des francophones.

L'étude de Harley (1984) a comparé les habiletés de surface en L2 des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année avec celles de leurs pairs francophones en évaluant la syntaxe, l'emploi des prépositions et les verbes. Harley a restreint l'évaluation des productions écrites à des aspects spécifiques de la langue française, ceux qui étaient susceptibles de causer des problèmes aux anglophones puisque fort différents de leur L1. Ce choix réduit est justifié dans le cadre de cette étude puisque l'auteure voulait vérifier si les élèves de l'immersion maîtrisaient aussi bien (ou aussi mal!) l'usage de la langue française écrite que leurs pairs francophones. Cependant, ce genre d'évaluation est très limité dans notre cas puisqu'il ne mesure qu'un aspect des habiletés à écrire. Selon Guberman (1988), il semble préférable d'accorder autant d'importance au fond (agencement des idées, organisation du texte, originalité) qu'à la forme (orthographe, vocabulaire, grammaire, syntaxe, style), que Vignola et Wesche (1991) nomment habiletés primaires et secondaires.

Afin d'évaluer les habiletés à écrire en français des élèves de l'immersion, les ministères de l'éducation en Saskatchewan et en Ontario ont développé des projets d'évaluation de l'oral et de l'écrit des élèves de 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année de l'immersion précoce et tardive. Lapkin (1984) donne un bref aperçu d'une étude pilote menée dans le cadre de ces projets ayant trait aux habiletés à écrire de 17 étudiants de 9<sup>e</sup> année. Ces derniers devaient répondre à une lettre fictive d'un adolescent de leur âge qui dénonçait la discrimination à laquelle doivent faire face les jeunes sur le marché du travail. Encore une fois, comme il s'agit de comparer l'écriture des francophones écrivant dans leur L1 à celle des anglophones écrivant dans leur L2, l'analyse du texte concerne surtout les habiletés secondaires telles le décompte des erreurs morphologiques et



prépositionnelles, le décompte des articles employés correctement et incorrectement, l'emploi des auxiliaires ainsi que la variété du vocabulaire. On a également évalué l'utilisation appropriée des anaphores, des conjonctions et des adverbes. La constance dans les temps verbaux, l'utilisation de la paraphrase ainsi que la présence ou l'absence d'une phrase d'introduction et de conclusion ont aussi été vérifiées. Finalement, les textes ont reçu des scores globaux que l'auteure qualifie également de subjectifs, afin d'évaluer la qualité globale de l'écriture.

Les résultats préliminaires de cette étude pilote indiquent que les bons textes partagent un certain nombre de caractéristiques communes. Les meilleurs scripteurs expliquent clairement leur accord ou leur désaccord à l'aide d'exemples tirés de leur expérience personnelle. Ils emploient également une grande variété de noms et de verbes de même que des adjectifs et adverbes descriptifs. Les différences entre les textes écrits par les francophones et ceux écrits par les anglophones touchent surtout l'emploi du genre, les prépositions et les anglicismes lexicaux et syntaxiques. Cet article ne mentionne pas dans quelle mesure ces différences de surface ont affecté le jugement des correcteurs.

Dans une étude ethnographique visant à examiner les processus d'écriture des immigrants de la 2<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, Samway (1987a) a mesuré la qualité de l'écriture de façon holistique par une note globale sur l'impression générale du texte après une lecture rapide. Cette première évaluation fut complétée par l'attribution de cinq autres scores holistiques portant sur le contenu, l'organisation, le vocabulaire, la grammaire, les *mechanics* (que Vignola et Wesche (1991) traduisent par code orthographique). Huot (1990) a nommé cette dernière méthode "score analytique" qui "...focuses on several identifiable qualities germane to good writing. These qualities of good writing are identified, and a paper's quality is judged by how many components of good writing it contains." (Huot, 1990:238).

Samway remet en cause les scores holistique et analytique qui ne peuvent tenir compte du progrès des enfants qui apprennent à mieux gérer leurs stratégies d'écriture, à aider leurs pairs en donnant du *feedback* pertinent et à gagner de l'assurance en leurs capacités de scripteur. Ces gains ne sont pas mesurables par l'évaluation du produit fini et l'auteure suggère de prendre des notes cumulatives et de les conserver au dossier de l'élève afin d'être en mesure d'évaluer l'ensemble de ses apprentissages.

En se servant des données provenant d'une étude sur l'acquisition des habiletés langagières scolaires chez les élèves minoritaires, Ammon (1985) a évalué deux textes d'élèves immigrants de 13 classes de 3<sup>e</sup> année. Les enfants ont rédigé les textes après qu'on leur ait montré des images qui les ont amenés à écrire une histoire et une comparaison descriptive. Les compositions ont été analysées en terme d'autonomie textuelle c'est-à-dire, la facilité avec laquelle le texte est compris par un lecteur qui n'a pas vu ces images. Après avoir attribué un score global sur une échelle de cinq points, l'autonomie textuelle a été évaluée grâce à: 1) l'utilisation du genre; 2) la cohésion; 3) la clarté de référence; 4) l'étendue du contenu de base; 5) la façon dont le contenu de base est traité et 6) l'usage des conventions.

Contrairement aux études citées précédemment (Harley, 1984; Lapkin, 1984) qui ont retenu des critères touchant aux habiletés secondaires, c'est-à-dire l'utilisation de la langue (Vignola et Wesche, 1991), la recherche de Ammon (1985) tente d'évaluer les habiletés primaires par le biais du contenu et de l'organisation. Seulement une mesure sur six concerne l'usage des conventions, ce qui est très peu par rapport à ce qui s'est fait dans le milieu de l'immersion. Malheureusement, Ammon (1985) ne donne pas d'explication précise sur les raisons du choix de ces critères ni sur la manière dont ces items ont été évalués.

L'étude de Peyton, Staton, Richardson et Wolfram (1990) comble cette dernière lacune en justifiant le choix de leurs critères d'évaluation. Ces auteurs ont évalué la qualité de l'écriture de 12 élèves de 6<sup>e</sup> année (L2) à travers différentes tâches scolaires

(cinq journaux en dialogue, une lettre à un professeur pour le remercier d'avoir prêté des livres à la classe, un essai, une lettre à un ami) par la mesure de quatre variables. Ils ont premièrement mesuré la longueur des textes afin de vérifier quelle tâche scolaire leur permettait une plus grande pratique de la L2. Peyton *et al.* (1990) affirment aussi que même si la longueur de la composition n'est pas un indicateur de sa qualité, cela montre quand même la bonne volonté d'écrire. Or, les études sur l'évaluation des textes des adultes en L2 (Jafapur, 1991; Schneider et Connor, 1990; Tedick, 1990), indiquent au contraire qu'il existe une corrélation élevée entre la qualité de l'écriture et la longueur des textes écrits en L2. Il se pourrait donc que la longueur du texte soit un indice du niveau de compétence en L2.

Peyton *et al.* (1990) ont également choisi de mesurer la complexité syntaxique, indicateur du niveau de développement des habiletés à écrire des enfants. Les auteurs ont donc calculé le nombre de propositions par *T-Unit* (ou *terminable unit*) défini comme "a main clause plus all subordinate clauses and nonclausal structures attached or embedded in it" (Hunt, 1970:4, cité par Peyton *et al.* 1990 et Gaies, 1980). En langue maternelle, la recherche reconnaît que la longueur moyenne des *T-Unit* est une mesure fidèle de la complexité syntaxique (Gaies, 1980). Il semble qu'il existe aussi une grande corrélation entre la qualité de l'écriture mesurée par le score holistique, et la complexité syntaxique chez les scripteurs de 5<sup>e</sup> année (Huot, 1990). Cependant, en L2 pour les adultes, la longueur moyenne des *T-Units* sans erreur est une mesure plus juste du niveau de développement de la langue seconde (Gaies, 1980). Peyton *et al.* (1990) ont plutôt choisi de vérifier comment les enfants sont capables de subordonner les propositions sans mesurer leur longueur ni leurs erreurs.

Toujours dans le but de vérifier la complexité syntaxique, Peyton *et al.* (1990) ont aussi examiné l'utilisation des conjonctions de subordination et connecteurs propositionnels en utilisant des typologies connues (Celce-Murcia et Larsen-Freeman, 1983; Halliday et Hasan, 1976). Finalement, ces auteurs ont observé dans quelle mesure

les enfants privilégiaient le connecteur *and* par rapport à d'autres connecteurs. En effet, ce connecteur indique souvent un manque de maturité, car il est utilisé fréquemment par les scripteurs moins habiles (Hunt, 1965).

La troisième mesure concerne le *focus*, c'est-à-dire, la capacité d'écrire sur des sujets autres que ceux touchant l'expérience personnelle du scripteur. Peyton *et al.* (1990) ont classifié les sujets des verbes selon la catégorisation de Stotsky (1986). Ce dernier avait observé que les étudiants du secondaire (L1) qui avaient obtenu de faibles scores étaient ceux dont les rédactions mettaient l'accent sur des thèmes personnels. En distinguant les sujets personnels (je, Ben, Madame Reed) des sujets non-personnels (les prairies, le désert), Peyton *et al.* (1990) ont voulu vérifier si malgré la nature personnelle du journal en dialogue, une des tâches scolaires examinées, les scripteurs sont capables d'abstraction en abordant des sujets moins personnels.

Finalement, Peyton *et al.* (1990) ont mesuré la cohésion en adaptant la taxonomie de Halliday et Hasan (1976). Ceux-ci ont défini le texte comme étant une unité sémantique dont les différentes parties sont attachées entre elles par des liens cohésifs. Halliday et Hasan (1976) ont classifié ces liens cohésifs en cinq grandes catégories (référence, substitution, ellipse, élément conjonctif, cohésion lexicale), elles-mêmes subdivisées en 19 sous-catégories, subdivisées encore en d'innombrables sous-sous-catégories.

Même si certaines études affirment qu'il existe un lien entre "qualité de l'écriture" et "cohésion", les résultats sont quelquefois contradictoires. Après avoir fait une analyse comparative de cinq bonnes compositions et de cinq textes faibles écrits par des universitaires de première année (L1), Witte et Faigley (1980) concluent que les scripteurs habiles utilisent un plus grand nombre et une plus grande variété de liens cohésifs. Par contre, l'analyse de 38 compositions rédigées par des adultes débutants, intermédiaires et avancés en anglais L2, indique que la plus grande corrélation (0,63)

existe entre la longueur du texte et la qualité de l'écriture mesurée par le score holistique (Jafapur, 1991). En analysant les données selon le niveau de compétence des apprenants en L2, il existe une corrélation significative entre la cohésion et la qualité de l'écriture pour les sujets avancés seulement. L'auteur conclut que "the usage of cohesiveness as an indicator of writing quality is meaningful with the composition of advanced subjects." (Jafapur, 1991:465) La cohésion n'est donc qu'un élément parmi d'autres de la qualité de l'écriture.

Malgré quelques faiblesses méthodologiques, la recherche de Peyton *et al.* (1990) représente un grand intérêt pour nous, car les textes évalués sont variés et l'âge des sujets correspond à peu près à celui des sujets de notre étude. Par contre, il ne semble pas pertinent d'éliminer complètement les habiletés secondaires telles l'orthographe, l'exactitude grammaticale, la variété du vocabulaire puisqu'elles font aussi partie intégrante des habiletés à écrire. Il semble qu'il faille trouver un équilibre entre la facilité avec laquelle les enfants font face aux contraintes globales (l'élaboration et l'organisation des idées) et les contraintes locales (celles du fonctionnement de la langue). La recherche suivante, celle de Carlisle (1989), apporte un éclairage nouveau sur l'évaluation de l'écriture chez les enfants rédigeant dans leur L2.

Dans le but de comparer les habiletés à écrire des élèves d'origine hispanique fréquentant les programmes bilingues avec les élèves anglophones unilingues fréquentant les programmes réguliers, Carlisle (1989) a examiné les compositions de 62 sujets de 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année fréquentant ces différents programmes. Cinq variables ont été examinées. Tout d'abord, l'efficacité rhétorique fut mesurée par le score moyen obtenu pour cinq *primary traits* correspondant aux éléments rhétoriques attendus. Par exemple, pour un texte argumentatif, les évaluateurs ont jaugé le nombre et l'efficacité des arguments apportés pour convaincre le lecteur.

Selon certains résultats portant sur l'analyse rhétorique contrastive, le développement logique des idées varie selon la langue maternelle du scripteur (Montano-

Hammon, 1991). Afin de comprendre comment les scripteurs d'origine mexicaine organisent leur texte, cette auteure a analysé les caractéristiques discursives des compositions écrites en anglais et en espagnol par des étudiants américains de 9<sup>e</sup> année ainsi que par des élèves mexicains du même niveau. Les textes espagnols diffèrent des textes anglais par leur longueur, le type de phrase, la cohésion lexicale et syntaxique ainsi que la cohérence. Compte tenu de ces différences discursives, on peut mettre en doute l'à-propos de la mesure de la variable "efficacité rhétorique" en L2. En effet, les scripteurs de L2 apportent bien souvent leur bagage culturel en ce qui a trait à l'organisation des textes (Montano-Hammon, 1991). Cela est d'autant plus problématique si les juges qui évaluent les textes écrits dans la L2 ne connaissent pas la L1 des scripteurs.

Pour mesurer la deuxième variable, c'est-à-dire la qualité générale de l'écriture, Carlisle (1989) se sert du score holistique. Les évaluateurs devaient tenir compte de plusieurs facteurs tels que décrits dans le *National Assessment of Educational Progress*. Le score holistique est une mesure fort populaire de la qualité générale de l'écriture; les études évaluatives des méthodes d'analyse des écrits se servent souvent de ce score pour le comparer ou en mesurer la corrélation avec la méthode évaluée (Jafapur, 1991; Perkins, Brutton et Dare, 1991). La plupart des recherches contenant une dimension "évaluation des écrits" vont aussi se servir du score holistique pour mesurer la qualité des compositions (Ammon, 1985; Harley, 1984; Lapkin, 1984; Samway, 1987a, 1987b; Tedick, 1990). Même si pour la majorité des chercheurs, il existe un consensus sur l'efficacité de cette méthode autant en L1 qu'en L2 (Janopoulos, 1989), on se questionne encore sur la validité et la fidélité de l'évaluation holistique (Ebam, 1989).

La troisième variable, que Carlisle (1989) a nommée "productivité", a été mesurée par la longueur du texte. Comme mentionné précédemment, il semble exister une corrélation élevée entre la qualité de l'écriture et la longueur des textes écrits en L2 (Jafapur, 1991; Schneider et Connor, 1990; Tedick, 1990).

Finally, Carlisle (1989) measured the level of mastery of syntax by the average length of *T-Units*, despite the limits of this measure for the writers of L2. However, the author takes partial account of suggestions by Gaies (1980) in measuring also the frequency of errors by the average number of surface errors per *T-Unit*.

Like that of Peyton *et al.* (1990), the research of Carlisle (1989) has some gaps. One sees however that a tangent is drawn in the evaluation of the quality of writing by children writing in L2: the more measurements are taken, the more the content of the message is important and the linguistic elements evaluated are more numerous. The analysis grid used by De Koninck (1990) is an example.

In wanting to compare the discursive characteristics of francophone and allophone students of 6<sup>e</sup> grade and of 3<sup>e</sup> secondary, De Koninck (1990) was especially inspired by the evaluation grids of the Ministry of Education of Québec since the teachers use these instruments to evaluate their students. De Koninck modified these grids according to certain characteristics that appeared in the productions of the students, but which were impossible to classify according to the grids intended for francophone students. Like the children had to make a summary of a film that the evaluators had not seen, the global judgment of the text (the holistic score) was based on the writer's ability to give all the essential information for the comprehension of the story, thus joining the concept of textual autonomy of Ammon (1985). The texts were also evaluated according to the analysis grid presented in table III (page following). This grid directs first the attention of the judges on the text unit before the phrase unit.

Like the main purpose of this grid was not to evaluate the quality of writing but to describe the discursive characteristics of informative texts, its precision and its quasi-exhaustiveness do not entirely fit the use that we

voulons en faire. Elle nous sera cependant utile pour catégoriser certaines caractéristiques du français écrit par des non-francophones.

**Tableau III: Grille d'analyse de De Koninck (1990)**

1.	ORGANISATION	-découpage du texte (titre, introduction, paragraphe, conclusion) -cohérence du texte (ordre logique, liens, référents)
2.	CHOIX DE L'INFORMATION	-suffisance et pertinence -lexique précis et diversifié
3.	ORGANISATION DES PHRASES	-clarté et découpage -complexité et variété -ponctuation et majuscules
4.	CODE GRAMMATICAL	-morphosyntaxe -temporalité -finales des verbes -accords en genre et en nombre
5.	CODE ORTHOGRAPHIQUE	-orthographe d'usage -homophones
6.	ÉCRITURE	

Comme on peut le constater, la plupart des chercheurs en évaluation de l'écriture des enfants prennent plus d'une mesure en utilisant une grande variété d'instruments, de méthodes ou de grilles d'analyse des écrits qui permettent de juger de la qualité de l'écriture en L2. Les chercheurs ont développé des instruments en fonction du but visé par l'évaluation, du type de production évalué ainsi que de l'âge et de la compétence des scripteurs. On tend maintenant à reconnaître la valeur communicative de l'écrit (Guberman, 1988) que l'on cherche à évaluer en terme d'autonomie textuelle (Ammon, 1985; Carlisle, 1989; De Koninck, 1991). Après que l'impression générale du texte ait été évaluée par le score holistique (Ammon, 1985; De Koninck, 1990; Harley, 1984; Lapkin, 1984; Samway, 1987a, 1987b), les autres mesures sondent des variables telles



que la longueur de la production écrite (Carlisle, 1989; Peyton *et al.*, 1990), la complexité syntaxique (Carlisle, 1989; Harley, 1984; Peyton *et al.*, 1990) et la cohésion (Ammon, 1985; De Koninck, 1990; Peyton *et al.*, 1990). L'évaluation des écrits s'est aussi faite en fonction de grilles d'analyse regroupant généralement les catégories suivantes: contenu, organisation, vocabulaire, grammaire, code orthographique (Samway, 1987a).

Selon la recherche chez les adultes L2, il semble qu'aucune méthode d'évaluation de l'écriture en L2 ne mesure l'aisance fonctionnelle du scripteur. Les méthodes actuelles (analytique, holistique, erreur par *T-Unit*, *primary-trait*), se basent souvent sur la grammaire, l'usage de la langue, alors que l'enseignement est plutôt orienté vers la communication, c'est-à-dire l'utilisation de la langue (Jafapur, 1991). Pourtant, plusieurs grilles de type holistique tiennent compte de l'aspect communicatif de l'écriture. Les grilles utilisées dans l'étude de Vignola et Wesche (1991) en sont un bon exemple. Même si cette étude s'est effectuée avec des sujets adultes, nous la présentons de façon détaillée dans la section suivante car ces scripteurs, qui sont des diplômés de l'immersion, ont fréquenté le même programme que les sujets de notre étude.

#### **2.4.2 Qualité de l'écriture: adultes L2**

Dans une recherche menée auprès de jeunes diplômés de l'immersion, Vignola et Wesche (1991) ont évalué la qualité de l'écriture à l'aide de deux grilles. La première grille est celle de Carroll (1980) qui présente une évaluation globale sur une échelle de neuf points allant de "excellent scripteur" à "scripteur incapable de rédiger". Les différentes notes sont attribuées en fonction du contenu et de l'organisation (habiletés primaires), et de l'usage, du vocabulaire et du style de la langue (habiletés secondaires).

La grille d'analyse examine séparément les mêmes items: contenu (information, détails et exemples), organisation (format), langue (erreurs grammaticales et sens),

vocabulaire (variété et choix) et code orthographique (orthographe d'usage, ponctuation, majuscules). Ces grilles présentent l'avantage d'établir une échelle qualitative avec laquelle il est facile de travailler. Par exemple, dans la sous-catégorie "information", on accorde trois points si le scripteur traite le sujet de façon substantielle et approfondie, deux points si le scripteur traite le sujet de façon adéquate, et un point si le scripteur transmet peu d'informations. Cependant, cette grille, conçue pour des scripteurs adultes de niveau avancé en L2, n'est pas adéquate pour les sujets de notre recherche. De plus, elle est adaptée pour un seul type de texte (informatif), donc beaucoup trop limitée pour nos besoins.

D'autres recherches sur l'évaluation de l'écriture en L2 chez les adultes utilisent à peu de chose près le même type d'instruments et de méthodes que ceux utilisés pour les enfants. Voici quelques exemples de ces études dont certaines ont déjà été partiellement présentées dans la section que les sujets de notre étude.

En voulant comparer l'effet de la contrainte du temps des scripteurs de L2, Caudery (1990) a évalué la qualité de l'écriture par l'attribution de trois scores: contenu et organisation /10, langue /10, impression générale /20. La note totale /20 était le résultat de la somme des trois scores divisée par deux.

Dans le but d'examiner les caractéristiques des compositions recevant une note et de les comparer à celles qui n'en reçoivent pas, Chastain (1990) a pris huit mesures: 1) le nombre total de mots; 2) le nombre de mots par phrases; 3) le nombre de phrases simples, complexes, complexes-combinées et combinées; 4) la proportion d'erreurs grammaticales; 5) le nombre d'erreurs lexicales; 6) le nombre d'erreurs morphologiques; 7) le nombre d'erreurs syntaxiques; 8) la note sur le contenu et l'organisation.

L'étude de Tedick (1990) a pour but d'évaluer le rôle des connaissances antérieures sur la performance à l'écrit. Huit correcteurs ont évalué 1) la qualité générale par le score holistique; 2) l'aisance par la longueur du texte; 3) la complexité

syntaxique par le nombre et la longueur moyenne des *T-Units* et par le nombre et la longueur moyenne des *T-Units* sans erreurs.

Comme on peut le constater, pour mesurer la qualité de l'écriture en L2, tant chez les adultes que chez les enfants, les auteurs utilisent des instruments et méthodes adaptés aux besoins spécifiques de leur recherche. Cependant, comme plusieurs études semblent privilégier la mesure de la longueur du texte (Carlisle, 1989; Jafapur, 1991; Peyton *et al.*, 1990; Tedick, 1990), le score holistique (Ammon, 1985; De Koninck, 1990; Harley, 1984; Jafapur, 1991; Lapkin, 1984; Samway, 1987a, 1987b; Tedick, 1990; Vignola et Wesche, 1991), ainsi que les grilles d'analyse (Caudery, 1990; De Koninck, 1990; Samway, 1987a, 1987b; Vignola et Wesche, 1991), nous évaluerons aussi la qualité de l'écriture de nos sujets à l'aide de trois mesures du même type.

De toutes les grilles holistiques examinées, nous retiendrons celle de Carroll (1980) utilisée par Vignola et Wesche (1991) et qui est présentée à l'annexe E. Même si cette grille est adaptée pour des adultes, elle est standardisée pour des scripteurs de L2. Comme nous évaluerons des textes d'enfants qui ne maîtrisent pas parfaitement la langue écrite, on ne doit pas s'attendre à retrouver les scores huit et neuf qui sont attribués à des bilingues presque parfaits. Notre expérience pratique nous indique que la variation de l'échelle sera probablement limitée de six à deux.

En ce qui concerne la grille analytique, nous nous inspirerons des instruments de De Koninck (1990) et de Vignola et Wesche (1991) présentées antérieurement, ainsi que de deux autres grilles d'évaluation élaborées dans le contexte québécois pour évaluer les productions écrites d'élèves francophones. Nous décrirons ces grilles dans la section suivante.

### **2.4.3 Qualité de l'écriture: enfants L1**

Devant le manque d'outil d'évaluation de la cohérence / cohésion des textes d'élèves du primaire, Gervais et Noël-Gaudreault (1992) ont élaboré une grille d'analyse

qui tient compte des travaux de quatre linguistes (Charolles, 1978; Halliday et Hasan, 1976; Lundquist, 1980). Cette grille est avant tout destinée aux enseignants qui, tout en ayant une bonne intuition de la cohérence, se trouvent souvent démunis pour donner du *feedback* précis à leurs élèves sur les problèmes cohésifs. Cette grille est une adaptation didactique des théories sur la cohésion / cohérence.

**Tableau IV: Grille d'analyse de la cohérence/cohésion dans les textes d'élèves destinée à l'enseignement (Gervais et Noël-Gaudreault, 1992)**

		MANQUANT	SUPERFLU	INAPPROPRIÉ
MOT	pronom	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	connecteur	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	autre	1 2 3	1 2 3	1 2 3
ÉNONCÉ	phrase	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	ensemble	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	de phrases			
PONCTUATION	-----	1 2 3	1 2 3	1 2 3

N.B. Les chiffres 1, 2, 3, dans chacune des cases de la grille représente le degré de gravité de chacun des types d'erreurs.

Comme on peut le constater, la grille élaborée est incomplète dans le cas qui nous préoccupe puisqu'elle ne tient pas compte de l'ensemble des qualités attendues d'un texte de qualité. Cependant, il semble pertinent de retenir quelques-uns des éléments relevés afin d'en vérifier la présence ou l'absence dans les textes que nous analyserons.

Germain et Lapointe (1985) qui, après avoir analysé un corpus de 852 textes à caractère informatif, incitatif et expressif écrits par les élèves de la 2<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année en français L1, ont eux aussi élaboré une grille qui se veut tout d'abord un outil pratique d'évaluation pour les enseignants. Les critères de cette grille sont donc reliés aux objectifs des programmes de français du Québec.

**Tableau V: Grille d'évaluation de Germain et Lapointe (1985)****HABILETÉS**

<b>1.</b>	<b>Texte dans son ensemble</b>
1.1	présence suffisante d'informations, de sentiments ou d'opinions, d'arguments ou de directives (selon le type de discours)
1.2	pertinence des informations, des arguments ou des directives (selon le type de discours)
1.3	organisation logique et chronologie cohérente
1.4	introduction et conclusion appropriées
1.5	relation adéquate entre le titre et le texte
1.6	absence de mots ou de tournures propres à l'oral
1.7	emploi approprié des temps des verbes
1.8	découpage approprié en paragraphe
<b>2.</b>	<b>Situation</b>
2.1	adaptation du texte au lecteur
2.2	respect des conventions du type de texte
<b>3.</b>	<b>Phrases</b>
3.1	clarté des phrases
3.2	variété des phrases
3.3	découpage approprié des phrases
<b>4.</b>	<b>Vocabulaire</b>
4.1	précision ou pouvoir évocateur du vocabulaire (selon le type de discours)
<b>5.</b>	<b>Calligraphie</b>
5.1	lisibilité

**CONNAISSANCES**

<b>1.</b>	<b>Orthographe d'usage</b>
<b>2.</b>	<b>Orthographe grammaticale</b>
2.1	variations de genre et de nombre des noms et des adjectifs
2.2	accord en genre et en nombre
2.3	système de conjugaison des verbes
2.4	code syntaxique: majuscule et ponctuation
2.5	homophones

Il est important de mentionner qu'il existe en ce moment un vide pour les programmes d'immersion au Québec. Les objectifs d'apprentissage ne sont pas établis à l'échelle provinciale de sorte que le programme à suivre varie d'une commission scolaire à l'autre. Comme la grille de Germain et Lapointe (1985) peut s'appliquer de la 2<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année en français L1, elle peut s'adapter facilement aux écrits des élèves de 5<sup>e</sup> année en immersion française.

L'adaptation des grilles de De Koninck (1991), Gervais et Noël-Gaudreault (1992), et de Germain et Lapointe (1985) sera explicitée au chapitre suivant. Voici en terminant les grandes lignes des caractéristiques attendues d'un texte de qualité dans le cadre de cette recherche.

Un texte bien rédigé aura un nombre suffisant d'informations, de sentiments ou d'opinions, d'arguments ou de directives (selon le type de texte). Ceux-ci seront pertinents et adaptés à l'auditoire visé. La composition sera organisée de façon cohérente et les phrases seront reliées entre elles par l'emploi approprié des connecteurs, pronoms et synonymes. La rédaction aura un titre, une introduction et une conclusion, le tout découpé clairement en paragraphes. Le vocabulaire sera précis et varié sans mot emprunté à l'anglais. Les phrases seront également claires et complètes sans tournure propre à l'anglais. Le scripteur respectera les règles de grammaire, le code orthographique et fera un emploi adéquat de la majuscule et de la ponctuation.

### **Sommaire des principaux concepts**

Les quatre définitions présentées dans ce chapitre serviront de base dans l'élaboration de l'intervention pédagogique et de l'analyse des données de cette étude. Le processus rédactionnel, divisé en cinq phases, comporte deux étapes distinctes pour la révision: les changements qui touchent au fond, au contenu du texte, et ceux qui touchent la forme, la surface. Nous limiterons d'ailleurs les mesures de la révision aux changements physiques apportés au texte (addition, retrait, substitution, permutation)

sans considérer les opérations mentales mises en cause. Nous catégoriserons les types de révision selon les rubriques fond-forme que nous subdiviserons en quatre catégories pour le contenu (détails, organisation, cohérence, adaptation au lecteur) et en cinq catégories pour la surface (syntaxe, vocabulaire, ponctuation, code grammatical, code orthographique). Ces neuf catégories se retrouveront dans la grille d'évaluation des textes qui servira à mesurer la qualité de l'écriture.

Finalement, la rétroaction verbale des pairs, concept-clé de cette étude, se donnera dans le cadre des groupes de révision rédactionnelle. Même si nous reconnaissons l'importance du *feedback* de l'enseignante, nous limiterons l'observation des effets de la rétroaction aux pairs qui se rencontreront à deux reprises lors de la rédaction: un premier GRÉRÉ aura lieu après la rédaction du premier brouillon et servira à rétroagir sur le fond, et le deuxième aura lieu après le second brouillon et favorisera la correction des erreurs de surface.

### CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de cette étude va consister en la mise à l'essai des groupes de révision rédactionnelle (GRÉRÉ) dans une classe. Comme la démarche de fond de cette étude est l'intervention pédagogique, il s'agit donc d'une recherche-action dont la démarche d'investigation est le développement structuré d'outil pédagogique (Gagné et al, 1989). En effet, après identification des besoins de notre clientèle à combler, nous avons élaboré un ensemble d'activités d'apprentissage (les groupes de révision rédactionnelle) dont nous ferons la mise à l'essai et l'évaluation en classe.

Grâce à l'intervention pédagogique décrite ultérieurement, cette étude tentera de répondre à trois questions spécifiques que nous rappelons ici:

- a) Les commentaires des pairs émis lors des groupes de révision rédactionnelle se retrouvent-ils sous forme de révisions dans les textes subséquents?
- b) Les révisions (qu'elles soient suscitées ou non par les pairs) contribuent-elles à l'amélioration de la qualité de l'écriture?
- c) Les effets sont-ils semblables ou différents selon le type de scripteur (habile ou éprouvant des difficultés)?

Dans ce chapitre, nous décrirons tout d'abord comment s'est effectué le choix de l'enseignante et son intervention pédagogique. Ensuite, nous expliciterons la sélection et les caractéristiques des sujets de cette étude de même que le contexte de la collecte des données. Finalement, nous présenterons les instruments de mesure ayant servi à classifier la rétroaction verbale des pairs et les révisions des scripteurs ainsi que ceux ayant servi à mesurer la qualité de l'écriture.



### 3.1 Sélection de l'enseignante

Cette étude s'est effectuée sur le terrain et a nécessité la participation d'une enseignante qui, au lieu de rétroagir par écrit aux compositions de ses élèves, a privilégié le *feedback* des pairs lors des rencontres de groupes appelées "groupes de révision rédactionnelle" (GRÉRE). Cette enseignante a été choisie lors d'une étude préliminaire qui a eu lieu dans deux classes différentes. En effet, sur la vingtaine de lettres que nous avons envoyées aux écoles de l'île de Montréal où l'on offrait de l'immersion française de niveau 5<sup>e</sup> année, seulement deux enseignantes ont répondu avec enthousiasme à l'appel de la chercheure.

L'étude préliminaire, en plus de servir à la vérification de nos instruments de mesure (voir les sections ultérieures), a donc permis de faire la sélection de cette enseignante qui s'est montrée disponible et ouverte. Ses élèves correspondaient aux caractéristiques recherchées, c'est-à-dire que la plupart d'entre eux proviennent de familles unilingues anglophones.

L'enseignante a également participé de façon active à la conceptualisation de l'intervention pédagogique décrite dans la section suivante.

### 3.2 Intervention pédagogique

L'enseignante, qui avait auparavant privilégié une approche centrée sur le produit, a été initiée à l'utilisation des GRÉRE par des rencontres avec la chercheure et à l'aide d'une brochure pratique publiée spécialement pour les praticiens qui désirent enseigner l'écriture en tant que processus (Millett, 1986). En effet, même si l'élément central de l'intervention pédagogique est le *feedback* des pairs lors des rencontres de groupes, cette démarche s'inscrit dans le cadre du processus rédactionnel où les scripteurs planifient, mettent en texte et révisent leur composition de façon récursive. Millett (1986) s'appuie sur des résultats de recherches mentionnés précédemment

(Calkins, 1983; Graves, 1983), et s'adresse aux enseignants qui interviennent avec des scripteurs de L1. Nous avons donc modifié la marche à suivre afin de l'adapter à notre situation d'intervention. À cet effet, nous nous sommes référés en grande partie aux conseils de Hall (1993) qui, après une recension des écrits théoriques et une expérience pratique dans le domaine de l'immersion française, adapte la pédagogie du processus au contexte particulier de ces scripteurs. Nous avons aussi suivi les recommandations de praticiens qui ont implanté la pédagogie du processus dans leur classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année (Russell, 1983; Sudol et Sudol, 1991).

L'enseignante a utilisé le matériel didactique *Mémo-Mag* de la maison d'édition *Graficor* qui favorise l'intégration des matières (français, sciences naturelles et humaines, formation personnelle et sociale, arts plastiques). Les sujets de rédaction seront donc imposés, ce qui semble préférable pour les élèves de l'immersion (Hall, 1993). Cette pratique semble aller à l'encontre de la pratique d'enseignement de l'écriture en L1 qui privilégie le libre choix du thème de rédaction, ce qui favorise le récit d'expériences reliées à la vie de tous les jours facilitant ainsi l'accès à une rédaction plus aisée (Graves, 1983). Comme les élèves de cette étude sont scolarisés en français leur L2, mais vivent en anglais leur L1, il est fort difficile pour eux d'écrire des textes expressifs sur leurs expériences personnelles puisque celles-ci se déroulent dans une langue différente de celle dans laquelle ils doivent rédiger (Hall, 1993). De plus, pour les fins de cette recherche, l'imposition du thème de rédaction permet de limiter les variations attribuées aux thèmes.

Au début de l'année scolaire, les élèves ont confectionné un dossier dans lequel ils ont conservé tous leurs écrits. Pendant le mois de septembre, les enfants ont rédigé environ cinq textes dont la longueur variait entre une phrase et 150 mots. Il s'agissait de 1) un paragraphe sur quelqu'un qu'ils admirent; 2) quatre questions de sondage pour dessiner un portrait des Québécois; 3) quatre phrases correspondant aux résultats de leur sondage; 4) une définition d'un mot faisant partie de la culture québécoise; 5) une devinette sur le thème des arbres. Le matériel didactique *Mémo-Mag* privilégie aussi

beaucoup les exercices de grammaire contextualisés<sup>7</sup> et décontextualisés<sup>8</sup>.

L'enseignante a expliqué aux élèves les grandes étapes du processus rédactionnel (voir section 2.1.1), étapes qui ont été affichées et illustrées sous forme de pancarte à laquelle les enfants pouvaient toujours se référer. La titulaire leur a également montré la différence entre des révisions de fond et des corrections de forme à l'aide d'un exemple au rétroprojecteur. Elle a lu son texte à ses élèves en leur demandant de rétroagir et de faire des suggestions spécifiques afin d'améliorer le contenu. En effet, des résultats de recherche semblent démontrer que la spécificité et la précision de la rétroaction aident le scripteur à faire des révisions de façon plus efficace (Messier, 1989) et que les enfants, grâce à un entraînement adéquat, peuvent apprendre à rétroagir de façon spécifique (Neubert et McNellis, 1990). De plus, l'enseignante a montré comment intégrer ces révisions au texte. Elle a recommandé aux enfants de se soucier des corrections de forme à la dernière étape, lorsque le texte a pris une allure presque finale, ce qui peut prendre plusieurs brouillons.

Pendant la deuxième semaine, à l'aide d'un scripteur volontaire qui a lu son texte à toute la classe, elle a enseigné le mode de fonctionnement des GRÉÉRÉ (Russell, 1983). Ce mode de fonctionnement demeurera assez large, car même s'il est important d'encadrer les enfants, il n'apparaît pas utile de leur donner des règles trop contraignantes (DiPardio et Freedman, 1988; Sperling, 1991). Nous avons adapté les procédures de Elbow (1973) de la façon suivante (première rencontre):

- 1) Le scripteur lit son texte deux fois en faisant une courte pause entre les deux lectures.
- 2) Les auditeurs, qui n'ont pas de copie du texte, écoutent attentivement pendant la première lecture.

---

<sup>7</sup> Par exemple, le texte descriptif à propos d'une personne qu'ils admirent avait pour but de leur faire réviser l'utilisation des pronoms.

<sup>8</sup> Après avoir révisé l'utilisation de quelques homophones, les enfants devaient rédiger des phrases contenant ces homophones.

- 3) Pendant la pause, les auditeurs notent leurs impressions, les idées et les mots les plus marquants. Pendant la seconde lecture, ils prennent des notes plus détaillées.
- 4) Après la seconde lecture, chaque auditeur, à tour de rôle, fait d'abord un commentaire positif, pose des questions dans le but de clarifier le texte et enfin fait des suggestions spécifiques (Mac Arthur, Schwartz et Graham, 1991; Neubert et McNellis, 1990).
- 5) Le temps assigné pour la rencontre est divisé par le nombre de participants (quatre) afin que chacun ait la chance de lire et de recevoir du *feedback*.

Malheureusement, à cause du manque de temps, nous avons éliminé la deuxième lecture, ce qui a pu, théoriquement, limiter la précision des commentaires. De façon pratique, nous avons aussi observé, lors de notre étude pilote, que les commentaires étaient plus nombreux après une deuxième lecture. Mais, comme la deuxième lecture est surtout utile lorsque les textes sont longs et complexes, nous ne croyions pas que les enfants seraient incapables de donner du *feedback* significatif même s'ils n'entendent le texte qu'une seule fois.

Comme les enfants étaient habitués à faire tous ensemble la même activité, les GRÉRE avaient lieu en même temps pour tout le monde. Ce mode de fonctionnement ne respecte pas le rythme de chacun, mais l'horaire ne permettait pas un fonctionnement plus flexible. L'enseignante a formé des groupes hétérogènes en terme d'habiletés à écrire.

Après la première rencontre, les enfants retournaient individuellement faire des révisions. L'enseignante s'assurait que tous avaient terminé avant que les élèves retournent dans leur GRÉRE pour recevoir un deuxième *feedback*:

- 1) Le scripteur lit son texte une fois.
- 2) Les auditeurs écoutent attentivement pendant cette lecture.

- 3) Les auditeurs font d'abord un commentaire positif et ensuite posent des questions dans le but de clarifier le texte et font des suggestions spécifiques.
- 4) Après ce premier tour de table, le scripteur distribue les photocopies de son texte afin que chacun puisse corriger les fautes de surface.
- 5) Le temps assigné pour la rencontre est divisé par le nombre de participants afin que chacun ait la chance de lire et de recevoir du *feedback*.

Encore une fois, à cause du manque de temps, le nombre de participants pour cette deuxième rencontre a été limité à deux et les scripteurs se sont surtout concentrés sur les erreurs de surface; ils n'ont donc pas lu leur texte à haute voix avant de passer à la correction. La plupart ont quand même donné une rétroaction sur le contenu, mais la majorité des interventions touchaient la forme du texte. L'enseignante s'est assurée que les dyades étaient composées d'un scripteur fort et d'un scripteur faible faisant préalablement partie de la même équipe lors de la première rencontre.

### 3.3 Sélection des sujets

Les sujets ont été choisis à partir d'un bassin de deux classes de 5<sup>e</sup> année d'immersion précoce et partielle (70% de l'enseignement se donne en français L2 de la maternelle à la 2<sup>e</sup> année, 40% du temps d'enseignement se fait dans la L2 à partir de la 3<sup>e</sup> année). Selon Graves (1983), les enfants du premier cycle du primaire ont plus de facilité à s'ajuster à la pédagogie du processus et aux rencontres de groupes pour rétroagir sur les textes des pairs, car ils sont moins "contaminés" par la correction traditionnelle des erreurs. Dans notre cas, puisque nos sujets anglophones rédigeront en français, nous avons privilégié le deuxième cycle pour nous assurer que nos élèves possèdent une connaissance suffisante de la L2. Nous avons éliminé la quatrième année, car la connaissance du français des élèves de ce niveau nous apparaissait encore insuffisante. Comme la 6<sup>e</sup> année est la dernière année de l'élémentaire au Québec, il s'agit d'une étape importante qui se termine par les examens du ministère de l'Éducation. Les enseignants de ce niveau sont donc généralement débordés et souvent

réticents à participer à des projets spéciaux. Pour toutes ces raisons, des sujets de 5<sup>e</sup> année nous ont paru indiqués pour cette étude d'autant plus que la chercheuse possède une expérience pratique d'enseignement à ce niveau.

Pendant le mois de septembre 93, nous avons fait la sélection de nos sujets en deux temps. Dans un premier temps, nous avons sélectionné, parmi les 45 élèves qui ont accepté de participer au projet, ceux dont nous avons examiné le progrès à l'écrit. À l'aide d'un questionnaire utilisé dans deux études précédentes (Margellou, 1988; Maravélaki, 1994) que nous avons adapté à notre recherche, nous avons vérifié si certains élèves proviennent de mariages "mixtes". Nous voulions éliminer les sujets dont l'un des deux parents était francophone et qui communiquaient surtout en français à la maison. Nous avons considéré comme francophone toute personne dont la première langue apprise, encore comprise et utilisée majoritairement à la maison est le français. En effet, lors de notre étude pilote, nous avons observé que les élèves qui avaient un parent francophone ne se comportaient pas comme des scripteurs de L2. Même s'ils parlaient français avec un accent anglais, ils pouvaient détecter des erreurs de surface de la même façon qu'un francophone. Le questionnaire a aussi servi à vérifier le degré d'utilisation du français à la maison, l'âge des enfants, le nombre d'années passées en immersion, le statut socio-économique, etc.... (Voir annexe A)<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Le questionnaire de notre recherche, présenté à l'annexe A est une adaptation du questionnaire que Margellou (1988) avait construit et utilisé afin d'examiner les attitudes des adolescents grecs à l'égard de leur langue maternelle. Cet instrument a aussi été utilisé par Maravélaki (1993) afin de décrire les caractéristiques sociolinguistiques de ses sujets.

Les parents ont répondu aux questions générales de la partie A du questionnaire de Margellou Anthi à laquelle nous avons ajouté deux autres questions: l'une pour s'assurer qu'ils ont tous commencé l'immersion au même moment et l'autre, pour contrôler si l'enfant a fréquenté d'autres commissions scolaires. Pour les questionnaires de Maravélaki et Margellou, les choix de réponse offerts sont *grec, français, anglais, et autre* puisque leurs sujets étaient d'origine grecque. En ce qui nous concerne, nous avons éliminé le choix de réponse *grec* en conservant les trois autres. Nous n'avons pas non plus posé les deux dernières questions de cette partie A touchant la cohabitation avec les grands-parents puisque nous obtiendrons cette information en leur demandant avec quel(s) adulte(s) ils vivent: le père, la mère, les deux, autre(s).

Les enfants ont répondu à la partie D qui comprend les questions sur le degré d'utilisation de la langue grecque en adaptant les questions à l'objectif de notre recherche, c'est-à-dire vérifier le degré

## Résultats

Parmi les 45 sujets, nous avons d'abord éliminé trois élèves qui ont commencé le programme immersif en 3<sup>e</sup> année (23B)<sup>10</sup> et 4<sup>e</sup> année (07B et 22B). Le reste du groupe a majoritairement commencé l'immersion au préscolaire (40/42). Seulement deux élèves ont débuté l'apprentissage du français en 1<sup>e</sup> année. Nous les avons quand même sélectionnés puisque l'apprentissage "sérieux" de la langue, par le biais de la lecture et de l'écriture, commence en 1<sup>e</sup> année. Nous avons donc considéré que ces deux sujets ne sont pas désavantagés de façon significative par rapport au reste du groupe en ce qui a trait à leur connaissance de la langue seconde.

Vingt-trois familles ont déclaré avoir uniquement l'anglais comme langue maternelle, c'est-à-dire que les père et mère sont anglophones, et que la première langue apprise par l'enfant est l'anglais. Ce "portrait de famille" est basé sur les réponses des parents. Le portrait des 19 autres familles est décrit au tableau VI de la page suivante.

En mettant en parallèle ce tableau et le tableau VII qui porte sur les réponses des enfants aux questions sur la langue qu'ils utilisent lorsqu'ils s'adressent au père, à la mère, à leurs frère(s) et soeur(s), la langue que leur père et leur mère utilisent lorsqu'ils

---

d'utilisation de la L2 apprise à l'école, le français. Nous avons éliminé les questions "Est-ce que tu penses qu'il devrait y avoir davantage d'émissions grecques à la télévision?" et "Lorsqu'il y a des spectacles grecs à Montréal est-ce que tu y assistes?" puisque l'objectif de ces interrogations ne s'appliquait pas à celui de notre étude.

Les autres parties de ce questionnaire ont également été éliminées car les objectifs de ces sections sont reliés à l'attitude des Montréalais d'origine grecque face à leur langue. De plus nous n'avons pas cru bon d'inclure dans notre questionnaire la partie portant sur l'auto-évaluation de la compétence langagière des sujets que nous avons préféré évaluer par des tests de compréhension orale et écrite.

<sup>10</sup> Nous avons attribué un chiffre à chaque sujet selon l'ordre alphabétique. La lettre "A" correspond à la classe du matin et la lettre "B" à celle de l'après-midi.

**Tableau VI: Langue(s) maternelle(s) des père et mère (première langue apprise et encore utilisée à la maison), première(s) langue(s) apprise(s) par l'enfant**

# du sujet	enfant	mère	père
22A	anglais	anglais	néerlandais
04A	anglais	anglais	italien
20A	anglais	italien	anglais
03B	anglais, italien	anglais	anglais, italien
01A	italien	italien	italien
18A	italien	italien	italien
17A	anglais	français, anglais	anglais
17B <sup>11</sup>	anglais	français, anglais	anglais
20B	anglais	français, anglais	anglais
03A	anglais	français, anglais	français, anglais
14A	français, anglais	français, anglais	anglais
06B	anglais	français, anglais	français
14B	anglais	français, anglais	français
13B	anglais	français	anglais
15B	anglais	français	anglais
08A	français, anglais	anglais	français
04B	français, anglais	anglais	français
02A	français	français	anglais
15A	français	français	français

<sup>11</sup> Les sujets 17A et 17B sont jumeaux.



s'adressent à eux ainsi que la langue que les parents utilisent pour se parler entre eux<sup>12</sup>, nous pouvons constater que la langue maternelle déclarée et les langues réellement utilisées ne correspondent pas toujours.

Dans le tableau VII nous avons compilé les réponses à ces six questions en attribuant quatre points pour la réponse "très souvent", trois points à "souvent" et ainsi de suite jusqu'à zéro pour la réponse "jamais". Les lignes laissées en caractère standard correspondent aux 23 familles "purement" anglophones selon les résultats obtenus avec le questionnaire s'adressant aux parents. Les lignes en caractère gras, correspondent aux familles ayant au moins un des deux parents francophones. Les lignes soulignées sont associées aux familles soit allophones (un parent ou les deux), soit bilingues français-anglais (un parent ou les deux). Les sujets sont classés selon le degré d'utilisation du français calculé en soustrayant le total de points obtenus pour l'utilisation du français, des points obtenus pour l'utilisation de l'anglais. Les trois premiers sujets sont, selon cette échelle, "purement" anglophones, puisqu'ils ont répondu "très souvent" aux six questions concernant le degré de fréquence de l'anglais, et "jamais", en ce qui a trait au français.

---

<sup>12</sup> Voici, à titre d'exemple, une question de ce type tiré du questionnaire (annexe A).

4. Quelle(s) langue(s) parles-tu à ton père?

	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
anglais					
français					
autre (préciser)					

**Tableau VII: Résultats du questionnaire sur le degré d'utilisation du français à la maison**

SUJ.	QUESTIONS ANGLAIS						FRANÇAIS						TOT.	DIFFÉ.	
	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#1	#2	#3	#4	#5	#6			
10B	4	4	4	4	4	4	24	0	0	0	0	0	0	0	24
<u>14A</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>24</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>24</u>
16A	4	4	4	4	4	4	24	0	0	0	0	0	0	0	24
05B	4	4	4	4	4	4	24	0	0	0	0	0	1	1	23
16B	4	4	4	4	4	4	24	0	0	0	0	0	1	1	23
19A	4	4	4	4	4	4	24	1	0	0	1	0	0	2	22
<u>17B</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>24</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>2</u>	<u>22</u>
<u>22A</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>24</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>3</u>	<u>21</u>
<u>04A</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>24</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>3</u>	<u>21</u>
02B	4	4	4	4	4	4	24	1	1	0	0	1	0	3	21
09A	4	4	4	4	4	4	24	0	0	0	3	0	0	3	21
<u>17A</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>24</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>4</u>	<u>20</u>
12A	4	3	4	4	3	4	22	0	1	0	0	1	0	2	20
07A	4	4	4	4	4	4	24	2	0	0	2	1	0	5	19
11A	4	4	4	4	4	4	24	1	0	1	2	0	1	5	19
<u>03B</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>24</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>5</u>	<u>19</u>
13A	4	4	4	4	4	4	24	0	2	1	0	2	1	6	18
<b>13B</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>18</b>
05A	4	4	4	4	4	4	24	2	0	3	2	0	0	7	17
<b>06B</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>17</b>
<u>03A</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>24</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>8</u>	<u>16</u>
10A	3	3	4	4	4	4	22	2	2	0	1	1	0	6	16
08B	4	4	4	4	4	4	24	0	3	3	0	3	0	9	15
06A	4	4	4	4	4	4	24	0	4	0	0	3	2	9	15
<b>15B</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>15</b>
<b>15A</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>15</b>
09B	4	4	4	4	4	4	24	1	1	1	3	2	2	10	14
<u>20B</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>24</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>0</u>	<u>10</u>	<u>14</u>
21B	4	4	4	4	4	4	24	1	1	0	3	4	3	12	12
18B	4	4	4	4	4	4	24	3	1	1	3	2	2	12	12
<u>18A</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>0</u>	<u>20</u>	<u>0</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>0</u>	<u>8</u>	<u>12</u>
21A	4	4	4	4	4	4	24	1	4	3	1	4	0	13	11
12B	4	4	4	4	4	4	24	3	3	3	2	2	0	13	11
19B	4	4	4	4	4	4	24	1	1	3	3	3	2	13	11
<u>20A</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>24</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>14</u>	<u>10</u>
01B	4	4	4	4	4	4	24	3	3	0	0	4	4	14	10
<b>04B</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>02A</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>9</b>
11B	4	4	4	4	4	4	24	3	2	3	3	2	3	16	8
<b>08A</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>7</b>
<b>14B</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>6</b>
<u>01A</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>24</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>24</u>	<u>0</u>

MOYENNES:

23,3

7,6 15,8

AUTRE LANGUE QUE LE FRANÇAIS OU L'ANGLAIS

01A	4	4	4	4	4	4	24
01B	2	4	0	0	4	4	14
18A	2	2	1	2	2	4	13
20A	0	2	0	0	1	0	3
06B	0	0	0	3	0	0	3
04A	0	0	0	0	0	0	0
03B	0	0	0	0	0	0	0

MOYENNE:

8,1

Selon le tableau VI, nous devrions rejeter les sujets **06B, 14B, 13B, 15B, 08A, 04B, 02A, 15A** puisqu'au moins un des deux parents ont déclaré que le français était leur langue maternelle. Or, avec la compilation des réponses des enfants au questionnaire sur l'utilisation des langues à la maison, on se rend compte que les sujets **06B** et **13B** utilisent très peu le français à la maison même si un des deux parents est francophone. Nous avons donc sélectionné ces deux sujets en nous basant sur l'utilisation réelle (selon les résultats du questionnaire) du français à la maison. Les six autres sujets n'ont pas été retenus (**14B, 15B, 08A, 04B, 02A, 15A**) puisque leur degré d'utilisation du français à la maison combiné avec le fait d'avoir au moins un parent se déclarant francophone nous apparaissait suffisant pour les déclarer "non-anglophones".

En ce qui concerne maintenant les familles allophones ou bilingues anglais-français (22A, 04A, 20A, 01A, 03B, 18A, 17A, 17B, 20B, 03A et 14A), nous n'avons éliminé qu'un seul sujet (20B) dont la mère est bilingue français-anglais et qui fait une utilisation fréquente du français. Par contre, nous avons conservé les trois familles d'origine italienne (20A, 01A et 18A) même si elles semblent parler encore plus fréquemment le français à la maison que le sujet 20B. Nous avons pris cette décision puisque l'utilisation de l'anglais pour les sujets 20A, 01A et 18A demeure largement majoritaire et qu'on se sert également très fréquemment de l'italien dans ces trois familles, ce qui diminue encore la place du français.

#### Caractéristiques des sujets

La moyenne d'âge des 15 garçons et 20 filles sélectionnés est de 10 ans et 5 mois au 1<sup>e</sup> septembre 1993, le plus âgé ayant 10 ans et 11 mois et le plus jeune, 9 ans et 8 mois. Vingt-neuf de ces enfants sont nés au Québec, quatre sont nés en Ontario, un en Colombie-Britannique et un en Inde. Ils ont donc pour la plupart passé toute leur vie au Québec. Pour ceux qui sont nés à l'extérieur, ils ont eux aussi passé la majeure partie de leur vie au Québec puisqu'ils ont déménagé à Montréal il y a 5 ans (deux enfants), 6 ans (deux enfants), 7 ans et 10 ans. Selon les réponses des parents aux

questions "what is your main occupation?" et "If you work, what is your job title?", les enfants proviennent de classe socioéconomique moyenne, moyenne-aisée et aisée (moyenne de 60,21 selon l'échelle de Blishen, 1967).

Comme nous l'avons déjà mentionné, 33 élèves ont débuté l'immersion au préscolaire et seulement deux d'entre eux ont débuté ce programme en 1<sup>e</sup> année. La grande majorité d'entre eux (32/35) a toujours fréquenté la commission scolaire Baldwin-Cartier. Le temps de séjour dans une autre commission scolaire pour les trois autres sujets varie de quatre mois à un an.

À la question "Which language(s) did s/he first learn?", trente et un parents ont répondu l'anglais, deux d'entre eux, l'italien, un sujet a appris l'anglais et l'italien, et le dernier a appris l'anglais et le français. Il s'agit du sujet 14A que nous avons tout de même sélectionné puisque l'utilisation de l'anglais à la maison demeure largement majoritaire.

#### Sélection des huit sujets forts-faibles

Dans un deuxième temps, parmi les sujets retenus, nous avons sélectionné quatre scripteurs forts et quatre scripteurs moins habiles pour lesquels nous avons examiné les interactions verbales lors des GRÉRÉ. Selon Cumming (1989), il existe une distinction entre la connaissance de la L2 et les habiletés en écriture. Nous avons donc sélectionné huit sujets dont la connaissance en L2 est semblable, mais qui se différencient par leurs habiletés en écriture tout en gardant en tête que la compétence langagière facilite tout de même l'accès à une gestion plus aisée du processus rédactionnel (Cumming, 1989).

Nous avons vérifié leur compétence générale en L2 par le niveau d'utilisation du français à la maison (le questionnaire), par le nombre d'heures d'enseignement reçu dans la L2 (le moment où ils ont débuté l'immersion, dans quelle commission scolaire), ainsi que par les résultats de deux tests qui mesurent leurs habiletés de compréhension orale

et écrite (annexes B et C<sup>13</sup>) et qui sont présentés au tableau VIII de la page suivante.

Nous avons évalué la compétence à écrire des sujets se situant à plus ou moins un écart type de la moyenne (en caractère gras dans le tableau VIII de la page suivante) par l'examen de leurs compositions rédigées en anglais, leur L1. Nous avons analysé ainsi un échantillon écrit en septembre dans leur cours de *Language Arts* avec la grille d'évaluation holistique sur une échelle de "4" du *Elementary School Curriculum Guide: English Language Arts, cycle II* du Ministère de l'Éducation du Québec (1984:85-86)<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Encore une fois, à cause du manque de matériel pédagogique en immersion française même dans le domaine des tests, nous avons élaboré le test de compréhension orale à l'aide d'un livre publié pour le programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, *Enseignement et évaluation de l'écoute* (Tarrab, 1983). Nous avons choisi cinq activités parmi la série d'évaluations suggérées à la deuxième partie du livre pour le deuxième cycle du primaire. Ces cinq activités correspondent à quatre objectifs du programme du Ministère de l'Éducation soit, se représenter un scène décrite oralement, déduire à partir du contexte le sens des mots, expliciter ce qui est dit implicitement et déduire à partir des informations reçues. Ce test a été soumis à l'approbation de l'enseignante au niveau de la difficulté et de la pertinence par rapport à ce qui se fait en classe comme activité d'écoute. Nous avons éliminé seulement la question numéro 7 de la section "déduire à partir du contexte le sens des mots" qui portait sur le mot "verre" ayant le sens de boisson. ("En rentrant chez lui, il trouve son père qui l'attend en prenant un verre.") Nous pensons que cette expression ne peut être comprise que par des francophones. Nous avons également suivi les directives fournies par cet ouvrage pour l'administration du test. (Voir annexe B)

Le test de compréhension écrite a été sélectionné parmi la série *Évaluation de l'habileté à lire* élaborée par le service des études de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (Charbonneau et Gagné, 1985). Nous avons choisi un test destiné aux élèves francophones de 4<sup>e</sup> année de la 4<sup>e</sup> étape et qui s'intitule Rouler sans se faire rouler. La tâche consiste à lire un texte informatif avec l'intention de répondre à deux amis fictifs qui ont écrit une lettre pour demander conseil à propos de l'achat d'une bicyclette. Les lecteurs doivent sélectionner les informations et faire des inférences pour vérifier quelle(s) bicyclette(s) correspond(ent) aux exigences des deux correspondants. Nous avons respecté le déroulement de l'activité tel que décrit dans le guide de l'enseignant. (Voir annexe C)

<sup>14</sup> Focused Holistic Evaluation

Each description should be read through and rated in the following manner:

- .0 - description does not correspond to the topic chosen i.e. totally off topic;
- paper is illegible;
  
- .1 - description attempts to deal with the topic chosen, but with no demonstrable success;
- no evidence of planning or organizing;
- some attempt made to use descriptive language;

**Tableau VIII: Résultats des tests de compréhension orale et écrite**

<u>sujets</u>	<u>lecture(sur 44)</u>		<u>écoute(sur 36)</u>	<u>total(sur 80)</u>
01A	22	20	42	-16
06A	23	20	43	-15
14A	20	24	44	-14
01B	29	16	45	-13
05A	20	26	46	-12
11A	25	22	47	-11
18A	24	24	48	-10
09B	28	22	50	-8
04A	27	24	51	-7
03B	33	20	53	-5
07A	26	28	54	-4
13B	26	28	54	-4
12B	37	18	55	-3
17B	28	28	56	-2
13A	41	16	57	-1
19B	34	24	58	0
18B	31	28	59	1
21A	29	30	59	1
12A	28	32	60	2
10A	31	30	61	3
11B	33	30	63	5
03A	30	34	64	6
17A	36	28	64	6
19A	36	28	64	6
20A	40	24	64	6
22A	33	32	65	7
16B	33	33	66	8
09A	39	28	67	9
02B	34	34	68	10
21B	33	36	69	11
05B	40	30	70	12
16A	39	32	71	13
08B	39	34	73	15
10B	41	32	73	15
				<u>écart type</u>
<u>moyennes</u>	<u>31</u>	<u>27</u>	<u>58</u>	<u>8</u>

- 
- .2 - description deals to a limited extent with the topic chosen;  
- organisation is difficult to follow, and leads to confusion;  
- descriptive language is, at times, effective;
- .3 - description begins to deal effectively with the topic chosen;  
- effective use of descriptive language which also begins to show feelings toward topic;  
- begins to show awareness of and respect for audience (revision and proofreading);
- .4 - description is unified, well organised and quite detailed;  
- organisation is easy to follow - no confusion;  
- effective use of descriptive language - words chosen with care to evoke specific feelings;  
- shows awareness of, and respect for audience;  
- has tried to anticipate audience needs and responses.

Nous avons corroboré les résultats ainsi obtenus par leurs notes du bulletin de l'année précédente en écriture L1. (Ces notes sont également sur quatre.)

Dans le tableau IX, nous avons inscrit les résultats de l'évaluation du texte ainsi que la note moyenne sur bulletin.<sup>15</sup> Dans la troisième colonne nous avons qualifié les habiletés à écrire des sujets de "faible" si les deux notes se trouvaient en bas de la moyenne et de "fort" pour l'inverse. Certains sujets ont donc deux qualificatifs une de leurs deux notes se retrouve en haut de la moyenne et l'autre en bas. Voici les résultats de cette compilation:

**Tableau IX: Évaluation des habiletés à écrire en anglais L1**

	<u>texte</u>	<u>bulletin</u>	<u>catégories</u>
20A	1,3	2,6	FAIBLE
04A	1	3	FAIBLE
13A	1	3,4	FAIBLE FORT
09B*	2	2,7	FAIBLE
19A*	2,3	2,9	FAIBLE
22A*	2	3,2	FAIBLE
16B*	2,7	2,9	FAIBLE
12A	2,3	3,3	FAIBLE FORT
12B	2,3	3,3	FAIBLE FORT
13B	2,3	3,4	FAIBLE FORT
19B	3,7	2,8	FORT FAIBLE
07A*	3,3	3,3	FORT
17A*	3,7	3,2	FORT
10A	3,3	3,6	FORT
21A	4	3,2	FORT
18B*	4	3,3	FORT
11B	3,3	4,1	FORT
03B*	4,3	3,2	FORT
17B	4	3,6	FORT
03A	4,3	3,6	FORT
<b>moyennes</b>	<b>2,855</b>	<b>3,22</b>	

<sup>15</sup> Voici, à titre d'exemple, les notes du sujet 07A:

.writes for different purposes	3+	3+	4-	4-
.revises content when appropriate	3	3	3	3
.edits spelling, punctuation, capitalization, and grammar when appropriate	3-	3	2+	3

Voici comment nous avons attribué les points:

4+	=	4,3 points	2+	=	2,3 points
4	=	4,0 "	2	=	2,0 "
4-	=	3,7 "	2-	=	1,7 "
3+	=	3,3 "	1+	=	1,3 "
3	=	3,0 "	1	=	1,0 "
3-	=	2,7 "	1-	=	0,7 "

Comme on peut le constater, la moyenne des évaluations des textes est beaucoup plus faible que la moyenne des notes du bulletin. Il ne s'agit pas tout à fait de la même mesure puisque les résultats tirés du bulletin sont répartis sur toute l'année scolaire tandis que l'évaluation de la première colonne ne porte que sur un seul texte. Nous nous sommes donc abstenus de sélectionner les sujets dont les résultats du bulletin entrent en contradiction avec l'évaluation du texte, c'est-à-dire ceux qui sont à la fois dans la catégorie FORT-FAIBLE, se situant en haut et en bas de la moyenne.

Nous avons sélectionné les huit élèves marqués d'une étoile dans le tableau précédent, car ces sujets s'entendent bien ensemble, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de mésententes manifestes. À cet effet, nous avons questionné les enseignants de l'année précédente, examiné les regroupements naturels et observé le déroulement de quelques rencontres avant la collecte des données afin d'éviter que les conflits de personnalité puissent entraver l'efficacité des rencontres (Gere et Stevens, 1985).

Nous avons réparti les sujets forts et faibles dans les deux groupes (07A, 17A, 19A et 22A dans un groupe, et 03B, 09B, 16B et 18B dans l'autre), car selon les théories du développement du langage, le dialogue entre novice et expert joue un rôle fondamental dans l'apprentissage (Vygotsky, 1978). Contrairement aux autres élèves de la classe où les groupes ont pu fluctuer, les membres de ces deux groupes ont été obligés de rester entre eux du moins, pour la rédaction du deuxième texte, celui du début du mois de novembre, pour lequel nous avons procédé à l'enregistrement des interactions.

#### Caractéristiques des huit sujets forts-faibles

La moyenne d'âge des deux garçons et six filles sélectionnés est de 10 ans et 5 mois au 1<sup>er</sup> septembre 1993, le plus âgé ayant 10 ans et 11 mois et le plus jeune, 10 ans et 1 mois. Six de ces enfants sont nés au Québec et deux en Ontario. Ces derniers demeurent au Québec depuis 7 et 10 ans. Ils ont tous commencé l'immersion à la maternelle et ont toujours fréquenté la commission scolaire Baldwin-Cartier.



À la question "Which language(s) did s/he first learn?", sept parents ont répondu l'anglais. Le sujet 03B, dont le père est italien, a appris l'anglais et l'italien. La mère de 17A est bilingue (anglais-français) et le père de 22A est néerlandais. Les autres parents ont tous déclaré l'anglais comme étant leur langue maternelle.

### **3.4 Collecte des données**

La collecte des données a commencé au début du mois d'octobre 1993. Nous avons conservé le premier brouillon (photocopié avant le premier GRÉRÉ) et la copie finale (photocopié après la deuxième rencontre, mais avant les corrections finales de l'enseignante), de trois compositions à raison d'une par mois, soit octobre, novembre, décembre, pour tous les sujets sélectionnés, ce qui aurait dû donner un total de 210 textes. Malheureusement, trois sujets (04A, 12A et 13B) ont été absents lors de la rédaction de la deuxième composition, ce qui nous donne 204 textes pour l'ensemble des sujets.

Pour les huit sujets forts-faibles, en plus du premier brouillon et de la copie finale, nous avons aussi gardé le texte intermédiaire de la composition du mois de novembre, celui qui précédait la 2<sup>e</sup> rencontre consacrée à la correction des erreurs. Ceci nous donnait huit textes supplémentaires pour un grand total de 212 textes. Les textes ont été transcrits pour que des facteurs tels que la propreté ou la calligraphie n'influencent pas le jugement des évaluateurs (Caudery, 1990).

Nous avons également enregistré et transcrit toutes les interactions verbales de ces huit sujets pour cette deuxième rédaction. Chaque groupe de quatre a participé à deux rencontres soit une portant sur le contenu du texte, l'autre sur la forme. La première rencontre du groupe du matin a duré 17 minutes, la deuxième, 22 minutes. Le groupe de l'après-midi a consacré 15 minutes à leur premier GRÉRÉ et 16 minutes pour le deuxième.

La classe du matin et celle de l'après-midi respectaient les mêmes conditions de rédaction au niveau du temps consacré au remue-méninges, à la rédaction individuelle, au GRÉRE portant sur le contenu, à la révision individuelle, au GRÉRE portant sur la forme et à la correction finale. Lors de la 2<sup>e</sup> composition, lorsque la chercheuse sortait de la classe avec les quatre sujets dont elle enregistrait les interactions, les autres élèves faisaient la même chose qu'eux dans un laps de temps semblable. Il n'y a que lors du deuxième GRÉRE, celui qui portait sur la forme, que les deux groupes de quatre ont pris plus de temps que les autres sujets pour les besoins techniques de l'enregistrement. En effet, ils devaient lire le texte à haute voix et signaler les erreurs au fur et à mesure de leur lecture.

Le premier texte composé dans le cadre de la collecte des données était de type expressif et le thème, relié à la formation personnelle et sociale, était "Quand je me fâche...". Lors de l'amorce, l'enseignante a tout d'abord donné des exemples de sa vie personnelle, des situations qui la mettent en colère. Puis, elle a écrit les idées des enfants au tableau. Elle leur a posé trois questions pour les aider à générer leurs idées: 1) Qu'est-ce qui te fait fâcher? 2) Que fais-tu quand tu es fâché? 3) Quel est le résultat de cette action? L'amorce et le remue-méninges ont duré 35 minutes. Par la suite, les enfants ont rédigé leur 1<sup>er</sup> brouillon pendant 20 minutes. Puis, l'enseignante les a divisés en groupe de quatre et cette première rencontre<sup>16</sup> a duré 20 minutes. Le lendemain, ils ont pris 15 minutes pour réviser leur texte. Par la suite, ils se sont rencontrés une deuxième fois<sup>17</sup> pour la correction de forme. Comme nous l'avons déjà mentionné, à cause du manque de temps, les GRÉRE portant sur la forme ont été réduits à deux membres au lieu de quatre. L'enseignante s'assurait que chaque groupe comportait un scripteur fort et un autre moins habile. Finalement, après cette dernière rencontre qui a duré 15 minutes, les élèves recopiaient leur texte (environ 10 minutes) et le remettaient à l'enseignante.

---

<sup>16</sup> Pour les procédures, voir la section précédente consacrée à l'intervention pédagogique.

<sup>17</sup> Pour les procédures, voir la section précédente consacrée à l'intervention pédagogique.

Le deuxième texte, celui du mois de novembre, était de type incitatif et les enfants devaient créer leur propre annonce publicitaire sur un sujet de leur choix. Lors du remue-méninges, d'une durée de 40 minutes, l'enseignante analysait avec les enfants, les annonces publicitaires que ceux-ci avaient découpées dans les journaux de la veille. Cette analyse s'est effectuée en grand groupe ainsi qu'en sous-groupes. Les élèves ont ainsi pu prendre conscience qu'il y avait trois grands types de publicité: celle consacrée à la consommation, celle à l'éducation et celle aux oeuvres de charité. Ils ont aussi constaté que plusieurs créateurs de publicité jouaient avec les mots, faisaient des vers et utilisaient l'humour pour capter l'attention. La rédaction individuelle du premier brouillon a duré 20 minutes. Le lendemain, les enfants se sont rencontrés pendant 20 minutes. La chercheuse est alors sortie de la classe avec le groupe sélectionné pour l'enregistrement des interactions. Par la suite, tous les sujets ont révisé leur texte pendant 10 minutes. La semaine suivante, ils ont eu leur deuxième GRÉRÉ, celui portant sur la forme. Encore une fois les enfants étaient placés en sous-groupes de deux pour accélérer la correction. Cette rencontre a duré 12 minutes pour l'ensemble des sujets. Comme nous l'avons déjà mentionné, à cause des contraintes techniques dues à l'enregistrement, ce GRÉRÉ a duré plus longtemps pour les deux groupes spéciaux soit 22 minutes pour le groupe du matin et 16 minutes pour le groupe de l'après-midi. Suite à cette rencontre, les élèves ont rédigé une version finale de cette annonce publicitaire. Cette dernière étape a duré 10 minutes.

La dernière composition, celle du mois de décembre était consacrée à un conte de Noël. Suite à la lecture tirée du manuel *Mémo-Mag* intitulée "Fantaisie de Noël", les élèves devaient inventer leur propre conte selon le même modèle. Lors du remue-méninges qui a duré 20 minutes, les enfants ont identifié la structure du conte, puis ils ont partagé leurs idées et l'enseignante les écrivait au tableau. Ils ont ensuite rédigé leur premier brouillon pendant 30 minutes. Le premier GRÉRÉ, réalisé le lendemain, a duré 30 minutes, car les textes étaient plus longs. Les élèves ont révisé leur texte pendant 20 minutes, puis se sont rencontrés deux par deux pendant 20 minutes pour les corrections de forme. Vingt minutes ont été consacrées à la rédaction de la copie finale.

Les enfants étaient libres de rédiger des textes aussi longs (ou aussi courts!) qu'ils le voulaient puisqu'il n'y a pas eu de consignes quant à la longueur des textes.

Le tableau suivant dresse un portrait de l'ensemble des données recueillies ainsi que des circonstances de la collecte.

**Tableau X: Collecte des données**

	OCTOBRE	NOVEMBRE	DÉCEMBRE
TYPE DE TEXTE	expressif	incitatif	narratif
temps consacré au remue-méninges	35 min.	40 min.	35 min.
temps consacré à la 1 <sup>re</sup> rédaction (1 <sup>er</sup> brouillon)	20 min.	20 min.	30 min.
nombre de textes recueillis (1 <sup>er</sup> brouillon)	35	32	35
temps consacré au 1 <sup>er</sup> GRÉRÉ	20 min.	20 min.	30 min.
nombre de transcriptions 1 <sup>er</sup> GRÉRÉ	0	2	0
temps consacré à la 2 <sup>de</sup> rédaction (2 <sup>de</sup> brouillon)	15 min.	10 min.	20 min.
nombre de textes recueillis (2 <sup>de</sup> brouillon)	0	8	0
temps consacré au 2 <sup>de</sup> GRÉRÉ	15 min.	12 min.	20 min.
nombre de transcriptions 2 <sup>de</sup> GRÉRÉ	0	2	0
temps consacré à la 3 <sup>de</sup> rédaction (copie finale)	10 min.	10 min.	20 min.
nombre de textes recueillis (copie finale)	35	32	35

### 3.5 Instruments de mesure

Dans cette section, nous présenterons les instruments de mesure nécessaires pour l'analyse des données: une grille de classification de la rétroaction verbale, une grille pour classifier les révisions, une grille d'évaluation holistique des écrits et une grille d'analyse des textes.

#### 3.5.1 Grille de classification des interactions

Afin de répondre à la première question spécifique de la recherche (Les commentaires des pairs émis lors des GRÉRÉ se retrouvent-ils sous forme de révisions dans les textes subséquents?), nous avons comparé le contenu des interactions avec les

révisions effectuées pour tous les brouillons de la deuxième composition des huit sujets forts-faibles afin de vérifier si les changements apportés ont été influencés par les commentaires des pairs. Nous avons classifié les commentaires selon la liste des catégories élaborée par Gere et Stevens (1985), traduite et adaptée par Messier (1989) et que nous avons modifiée pour qu'elle corresponde à notre grille d'évaluation.

Comme Messier, nous avons retenu trois grandes catégories pour regrouper les commentaires émis par les pairs lors des séances de rétroaction verbale sur les textes écrits: 1) les jugements; 2) les suggestions concernant le fond (que Messier a nommées "sens") et 3) les suggestions concernant la forme. Cependant, comme nous avons encouragé nos sujets à poser des questions sur le contenu du texte au lieu d'émettre des commentaires négatifs, il sera possible de retrouver les interrogations dans la catégorie des jugements.

Voici donc l'explication des sous-catégories à l'aide de quelques exemples tirés de notre étude préliminaire ou du mémoire de Messier (1989) dans le tableau XI de la page suivante.

Pour chacune des sous-catégories "suggestions concernant le fond", quatre opérations distinctes ont été utilisées pour classifier les commentaires soit *addition*, *retrait*, *substitution* et *permutation*. Par exemple, dans le tableau de la page suivante, le commentaire à l'effet que le scripteur répète "deux fois que le camp se situe à Bromont" et qu'il pourrait "l'enlever" aurait été classifié dans la catégorie *détails, retrait*. La suggestion d'ajouter une conclusion relève de l'opération *organisation, addition*. Les deux autres commentaires sur la cohérence et l'adaptation au lecteur relèvent de la *substitution* puisque qu'on suggère d'enlever un élément textuel pour le remplacer par un autre. La correction d'une suite séquentielle ou chronologique des éléments du texte relève de la *permutation*. En voici un exemple tiré du mémoire de Messier (1989:85):

Bien, je trouve que dans ton dernier bout: "j'ai appris qu'un arbre a été coupé dans la cour d'école...", je trouve que ça ferait mieux si c'était mis au début. (...)Tu expliques pourquoi tu as écrit la lettre au début."

Tableau XI: Grille de classification des interactions et exemples

<u>jugements</u>	<u>description</u>	<u>exemples</u>
<b>évaluation positive, fond</b>	jugement, impression émise par un pair, qui reflète son approbation par rapport au contenu du texte	J'aime tous les animaux il a vu.
<b>évaluation positive, forme</b>	jugement, impression émise par un pair, qui reflète son approbation par rapport à la forme écrite du texte	Tes phrases sont bien formulées. <sup>18</sup>
<b>évaluation négative ou question, fond</b>	jugement émis par un pair reflétant sa désapprobation ou question de clarification par rapport au contenu du texte	Est-ce que tu es allé avec toute la famille?
<b>évaluation négative ou question, forme</b>	jugement émis par un pair reflétant sa désapprobation ou question de clarification par rapport à la forme du texte	Il y a deux fois "peur" dans la même phrase. Peux-tu trouver un synonyme?
<b>Suggestions concernant le fond</b>		<b>exemples</b>
<b>détails:</b> suggestions concernant le nombre d'informations, de sentiments ou d'opinions, d'arguments ou de directives		Tu répètes deux fois que le camp se situe à Bromont, tu pourrais l'enlever ou regrouper tes informations. <sup>19</sup>
<b>organisation du texte:</b> suggestion au scripteur concernant le titre, l'introduction ou la conclusion		Tu as pas un bon fin. Il faut un conclusion.
<b>cohérence:</b> suggestion lié à l'emploi des connecteurs, pronoms, et synonymes afin d'unir le texte		Tu dis "les arbres" beaucoup. Tu peux remplacer par "ils".
<b>adaptation au lecteur:</b> suggestion amenant le scripteur à tenir compte du destinataire visé par la production écrite		Au lieu de "votre" attention, c'est "ton" attention.
<b>Suggestions concernant la forme</b>		<b>exemples</b>
<b>syntaxe:</b> suggestion liée à la structure de la phrase		C'est pas "La raison je veux" mais "La raison que je veux".
<b>vocabulaire:</b> suggestion liée à la justesse ou la variété du vocabulaire employé		Tu peux corriger "food" à "nourriture".
<b>ponctuation:</b> suggestion lié à l'emploi de la majuscule, du point et de la virgule		Ça prend une virgule après père au lieu de "et".
<b>code grammatical:</b> suggestions liée aux accords en genre et en nombre des noms et des adjectifs, la conjugaison des verbes, etc...		Au lieu de "j'ai allé", tu peux dire "je suis allé".
<b>code orthographique:</b> suggestion liée à l'orthographe d'usage et aux homophones		Je pense qu'il y a pas de petite ligne (trait d'union) entre "parce" et "que".

<sup>18</sup> Cet exemple est tiré du mémoire de Messier (1989).

<sup>19</sup> Cet exemple est tiré du mémoire de Messier (1989).

Le corpus, ou transcription intégrale des GRÉRÉ, a été découpé en "unité-idées" (Messier, 1989) afin de permettre le classement des interactions selon les catégories définies ci-haut. Ainsi, un pair peut exprimer en deux ou trois phrases une idée simple appartenant à une seule catégorie. Par contre, l'énoncé d'une seule phrase peut contenir plusieurs idées appartenant à plus d'une catégorie. Voici des exemples:

Moi, je ne suis pas d'accord avec ça. (évaluation négative, fond) Ça peut endommager ton cerveau, (substitution, détails) ça peut faire...Parce que.... Comme...Si tu prends les drogues, c'est comme... mais des fois... parce que....hum (rire gêné) Peut-être, comme un deux personnes vont mourir mais pas beaucoup parce que...(retrait, détails)

Comme on peut le constater, ce seul énoncé a été découpé en trois "unités-idées". Par contre, l'échange suivant n'équivaut qu'à une seule unité-idée:

-Si tu as boire trop, des fois tu dis "Ah je peux fais!"  
 -Je suis correct.  
 -Oui, je suis correct et je peux conduire à ma maison.  
 -Pourquoi tu dis ça?  
 -Parce que des fois tu es avec tes amis et tu penses que tu es correct mais tu n'es pas et tu peux avoir un accident dans l'auto si tu conduire. Si tous tes amis dans l'auto ou que tu es avec a bu aussi tu faut demander à tes parents ou quelqu'un d'autre qui n'a pas bu de conduire. Ou tu peux demander pour un taxi. (addition, détails)

Certains commentaires émis par les pairs peuvent poser problème à la chercheure qui tente de les classer de manière exclusive. Afin que les résultats rendent compte le plus objectivement possible de la réalité, la classification a été effectuée en tenant compte du contexte de la discussion. Par exemple, le commentaire de l'exemple précédent "Ça peut endommager ton cerveau", a été classifié dans la catégorie *substitution, détails* à cause de l'évaluation négative qui précédait et qui nous indiquait que ce sujet préférerait cette information à celle qu'il y avait dans le texte.

### 3.5.2 Grille de classification des révisions

La grille de classification des révisions est similaire à celle des interactions sauf que nous avons éliminé la catégorie "jugement" puisque nous ne pouvons pas prévoir

quel type de révisions pourrait être effectué suite à une évaluation négative ou positive du texte. Pour chacune des sous-catégories "révisions concernant le fond", nous avons conservé les quatre opérations pour classifier les changements effectués soit *addition*, *retrait*, *substitution* et *permutation*. Lors de l'analyse, ces opérations nous ont permis de vérifier de quelle façon les élèves intègrent les questions ou suggestions des pairs. Par exemple, lors de l'étude pilote, un élève commence la narration de son voyage en camping de cette façon:

"Un fois j'ai aller camping avec mon famille."

Lors de la rencontre avec les pairs, certains d'entre eux ont posé les questions suivantes:

**Tableau XII: Exemples des interactions de l'étude pilote**

<u>jugements</u>	
évaluation négative ou question, fond	-Maintenant c'était à quel moment que ça s'est passé? Quand? Est-ce que c'était l'été dernier, il y a deux ans? -C'est où la place? -Au sud ou au nord de l'Ontario? -Est-ce que tu es allé avec toute ta famille?

Le scripteur a apporté les changements suivants qui seraient classifiés dans les catégories "addition aux détails du texte" et "substitution des détails du texte":

"L'année passée je suis aller a ontario pou fait camping avec mon père et mes deux seour."

**Tableau XIII: Exemples des révisions de l'étude pilote**

<u>Révisions concernant le fond</u>	<u>addition</u>	<u>substitution</u>
détails	-a ontario	-L'année passée ( <u>au lieu de:</u> Une fois) -avec mon père et mes deux seour ( <u>au lieu de:</u> mon famille)



### 3.5.3 Qualité de l'écriture

Afin d'évaluer comment ces changements affectent la qualité de l'écriture, trois mesures ont été prises: la longueur des textes, le score holistique, et le score analytique. Nous avons ainsi vérifié si les révisions contribuent à l'amélioration de la qualité de l'écriture en analysant le premier brouillon et la version finale de trois compositions différentes pour les 35 sujets sélectionnés.

#### 3.5.31 Le nombre de mots

Tout d'abord, nous avons calculé le nombre de mots par composition, car il semble que la longueur des textes écrits en L2 est un indicateur de sa qualité (Jafapur, 1991; Schneider et Connor, 1990; Tedick, 1990). Le décompte des mots se fera à l'aide du logiciel *Word Perfect's Speller* qui considère qu'un mot est un ensemble de lettres, d'apostrophes ou de traits d'union séparé des autres par un espace.

#### 3.5.32 Le score holistique

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la section 2.1.4, nous retiendrons la grille holistique de Carroll (1980) utilisée par Vignola et Wesche (1991). (Voir annexe D) Même si cette grille est adaptée pour des adultes, elle est standardisée pour des scripteurs de L2. Puisque nous évaluerons des textes d'enfants qui ne maîtrisent pas parfaitement la langue écrite, on ne doit pas s'attendre à retrouver les scores huit et neuf qui sont attribués à des scripteurs parfaitement bilingue. Notre expérience pratique nous indique que les scores attribués varieront probablement de six à deux.

Le premier brouillon et la version finale de tous les sujets seront transcrits pour que la qualité de la calligraphie n'influence pas le jugement des évaluateurs. Les textes intermédiaires des huit scripteurs forts-faibles ont également été transcrits et seront évalués afin de vérifier si les effets sont les mêmes pour les sujets habiles et moins

habiles (troisième question de recherche). Tous les textes seront également distribués au hasard pour que les juges ne puissent distinguer les premiers brouillons des versions finales. Les évaluateures ont d'abord évalué tous les textes incitatifs, puis les textes expressifs et finalement les textes narratifs, car il était plus facile pour elles de se concentrer sur un type de texte à la fois. Les textes ont été identifiés par des codes afin de préserver l'anonymat.

### Évaluateures

Les deux évaluateures ont été choisies parmi les étudiants du certificat en enseignement des langues secondes. Elles sont donc en quatrième année universitaire et ont effectué de nombreux stages dans les classes de français langue seconde où elles aidaient leur maître-associé à corriger les compositions de leurs élèves. Ces personnes ne font pas partie de la recherche, n'ont pas été informées des objectifs de l'étude et ne connaissent pas les scripteurs.

Les évaluateures et la chercheure se sont rencontrées à deux reprises afin de s'exercer à évaluer les compositions. Lors de la première rencontre qui a duré deux heures, la chercheure leur a présenté la grille et leur a fait lire des textes écrits par les 18 élèves qui n'ont pas été retenus pour la recherche. Ces textes représentaient les cotes de deux à six. Les compositions étaient exactement du même type que les textes de la recherche et représentaient les trois genres, soit expressif ("quand je me fâche"), incitatif (une annonce publicitaire) et narratif (un conte de Noël). À la suite de cet exercice, les juges lisaient et évaluaient elles-mêmes cinq textes. Nous avons insisté sur le fait que le score holistique doit être attribué suite à une seule lecture rapide du texte. Après cet entraînement, elles sont retournées chez elles et ont évalué une vingtaine de textes des trois genres. Cela leur a pris environ une demi-heure. Lors de la deuxième rencontre d'une durée d'une heure, nous avons vérifié le taux d'accord entre elles pour dix de ces textes choisis au hasard. Les juges avaient attribué la même note pour six compositions, trois textes avaient un écart de un point et un seul texte avait une différence de deux

points. Nous avons à nouveau discuté des critères qui différencient les scores. À la suite de cette deuxième rencontre, elles ont évalué les 212 textes en sept heures, soit une moyenne de deux minutes par texte.

### **3.5.33 Le score analytique**

L'évaluation globale des textes telle que décrite dans la section précédente nous donne une idée rapide et générale du progrès des enfants. Cependant, il nous semble important d'aller vérifier de façon plus précise quels éléments du discours écrit ont été affectés par la rétroaction verbale des pairs. À cet effet, nous avons donc élaboré une grille d'analyse en nous inspirant des grilles présentées précédemment soit celle de De Koninck (1991), de Germain et Lapointe (1985), de Gervais et Noël-Gaudreault (1992), ainsi que de Vignola et Wesche (1991) (Voir section 2.1.4). Les recherches antérieures ainsi que les observations effectuées lors de notre étude pilote nous ont permis d'élaborer cette grille adaptée à notre contexte d'évaluation, l'âge et la compétence de nos sujets.

Comme première étape, nous avons tout d'abord choisi de répartir nos catégories sous les rubriques "fond" (habiletés primaires) et "forme" (habiletés secondaires) de façon égale, suivant ainsi une pratique observée dans la recherche et la pédagogie (Caudery, 1990; Guberman, 1988; Varble, 1990; Vignola et Wesche, 1991). (Germain et Lapointe parlent plutôt "d'habiletés" et de "connaissances" mais cette distinction, quoique valable, est plus difficile à trancher.) De plus, nous accorderons un nombre équivalent de points pour ces deux rubriques considérant ces deux types d'habiletés d'égale importance. Dans la rubrique "fond", nous avons sélectionné et pondéré les quatre catégories suivantes:

**Tableau XIV: Grille d'analyse, rubrique "fond"**

<b>détails</b>	
5	Le scripteur donne un nombre suffisant d'informations, de sentiments ou d'opinions, d'arguments ou de directives que nous appellerons dorénavant "éléments du discours".
4	Le scripteur oublie parfois de donner certains éléments du discours mais le texte est quand même compréhensible.
3	Le scripteur oublie de donner certains éléments du discours, ce qui rend le texte parfois incompréhensible.
2	Le scripteur oublie souvent de donner certains éléments du discours, ce qui rend le texte presque incompréhensible.
1	Le scripteur transmet peu d'éléments discours, ce qui rend le texte incompréhensible.

<b>organisation</b>	
5	L'organisation du texte est logique et cohérente, comprend un titre, une introduction et conclusion appropriés et les paragraphes sont utilisés efficacement.
4	Un des quatre éléments précédents est absent ou mal utilisé.
3	Deux des quatre éléments précédents sont absents ou mal utilisés.
2	Trois des quatre éléments précédents sont absents ou mal utilisés.
1	Le texte n'a ni titre, ni introduction, ni conclusion, ni paragraphe.

<b>cohérence</b>	
3	Le scripteur utilise souvent les connecteurs, les pronoms ainsi que les synonymes afin d'unir le texte.
2	Le scripteur utilise parfois les connecteurs, les pronoms ainsi que les synonymes afin d'unir le texte.
1	Le scripteur utilise rarement les connecteurs, les pronoms ainsi que les synonymes afin d'unir le texte.

<b>adaptation du texte au lecteur</b>	
3	Le scripteur a toujours tenu compte de son lecteur.
2	Le scripteur a parfois oublié de tenir compte du lecteur.
1	Le scripteur adapte rarement son discours au lecteur.

Comme on peut le constater, la grille utilise une échelle descriptive dont le nombre de crans varie selon les critères.

La catégorie détails se retrouve dans la grille de Germain et Lapointe qui tiennent compte de tous les types de discours et de celle de Vignola et Wesche qui évaluent seulement les textes informatifs. De Koninck inclut également la diversité du lexique dans le choix de l'information que nous évaluerons dans la catégorie "vocabulaire".

L'organisation est un critère d'évaluation de la grille de Germain et Lapointe et de celle de De Koninck (1991). Cette dernière ajoute aussi la cohérence du texte comme élément de l'organisation que nous avons également sélectionnée, mais comme catégorie distincte.

Comme la rétroaction des pairs semble avoir un effet sur la représentation de l'auditoire, il est important pour nous de vérifier cet élément du discours écrit qui se retrouve également dans la grille de Germain et Lapointe.

Pour la catégorie "cohérence", nous nous sommes surtout inspirée du travail de Gervais et Noël-Gaudreault. Nous avons toutefois éliminé la ponctuation comme élément cohésif du texte, car, même si celle-ci affecte la cohérence du texte, cela fait partie des habiletés secondaires (Vignola et Wesche, 1991) ou des "connaissances" (Germain et Lapointe, 1985). Il semble donc préférable d'évaluer la ponctuation dans la rubrique "forme".

Dans la rubrique "forme", nous avons sélectionné et pondéré les cinq catégories suivantes qui se retrouvent sous des regroupements plus ou moins différents dans les quatre grilles que nous avons privilégiées:

Tableau XV: Grille d'analyse, rubrique "forme"

<b>syntaxe</b>	
4	Les phrases sont complètes, variées et leur structure est correcte.
3	Les phrases sont complètes, mais manquent quelquefois de variété et leur tournure est parfois empruntée à l'anglais.
2	Les phrases sont parfois incomplètes, manquent de variété et leur tournure est parfois empruntée à l'anglais.
1	Les phrases sont souvent incomplètes et monotones, et leur tournure s'apparente souvent à l'anglais.

<b>vocabulaire</b>	
3	Le vocabulaire est précis et varié.
2	Le vocabulaire manque parfois de précision et de variété; le scripteur utilise parfois des mots anglais.
1	Le vocabulaire est imprécis et monotone; le scripteur utilise souvent des mots anglais.

<b>ponctuation</b>	
3	Peu d'erreurs touchant l'usage de la majuscule, du point et de la virgule.
2	Plusieurs erreurs de ponctuation.
1	Grand nombre d'erreurs de ponctuation.

<b>code grammatical</b>	
3	Peu d'erreurs touchant les accords en genre et en nombre des noms et des adjectifs, la conjugaison des verbes, etc...
2	Plusieurs erreurs grammaticales.
1	Grand nombre d'erreurs grammaticales.

<b>code orthographique</b>	
3	Peu d'erreurs touchant l'orthographe d'usage et les homophones.
2	Erreurs fréquentes.
1	Grand nombre d'erreurs.

### Évaluatrices

Les textes ont été évalués par les mêmes juges qui ont reçu le même type d'entraînement. Lors de la première rencontre qui a duré deux heures, la chercheuse a présenté différents types de textes (toujours écrits par les 18 enfants que nous n'avons pas retenus pour la recherche), qui représentaient les différents types de scores pour la rubrique "fond". En ce qui a trait à l'évaluation de la forme du texte, étant donné la difficulté à s'entendre sur ce qu'était "peu d'erreurs", "plusieurs erreurs" et "grand nombre d'erreurs", les évaluateurs n'ont fait que le décompte des erreurs pour chacune des cinq catégories.

À la suite de cette première rencontre, les juges ont évalué dix textes chacune. Elles ont pris environ une heure pour effectuer cette tâche. Nous avons vérifié le taux d'accord pour cinq de ces dix textes lors de la deuxième rencontre d'une durée de une heure et demie. Il s'agissait donc de vérifier 45 scores en tout soit, quatre catégories pour la rubrique "fond" et cinq catégories pour la rubrique "forme". Le taux d'accord inter-juge était semblable à celui observé lors de l'entraînement pour l'attribution du score holistique. Elles avaient attribué le même score ou compté le même nombre d'erreurs six fois sur dix, arrivaient à une différence d'un point ou d'une erreur trois fois sur dix, et à une différence de deux une fois sur dix. Elles avaient surtout de la difficulté à distinguer les catégories "détails" et "adaptation du texte au lecteur". Après une mise à niveau, elles ont évalué les 212 textes en 25 heures, soit une moyenne de sept minutes par texte. Encore une fois, elles ont évalué d'abord les textes incitatifs puis, les textes expressifs et finalement les textes narratifs.

### **3.6 Traitement des données**

Le traitement des données a été effectué en deux étapes: dans un premier temps nous avons effectué les analyses quantitatives au niveau des interactions et des révisions des huit sujets forts-faibles ainsi qu'au niveau des mesures de la qualité de l'écriture

pour les 35 sujets et dans un deuxième temps, des analyses qualitatives des textes et des GRÉRÉ.

### 3.6.1 Les analyses quantitatives

Les analyses quantitatives sont divisées en trois étapes, chacune correspondant à une question de recherche.

#### Les révisions et les interactions

Premièrement, afin de vérifier si les rétroactions des pairs se retrouvent sous forme de révisions dans les textes subséquents, nous avons comptabilisé le nombre total des différents types d'interactions et de révisions. Nous avons aussi distingué les interactions ayant eu lieu lors de la première rencontre et celles de la deuxième rencontre afin de vérifier si les sujets ont effectivement suivi les deux types de procédures. Nous avons aussi discriminé les révisions du 2<sup>e</sup> brouillon de celles de la copie finale afin de vérifier si les sujets ont effectivement suivi les recommandations de la chercheure et l'enseignante, c'est-à-dire de garder les révisions de forme lorsque le texte est presque terminé. Finalement, en plus de comptabiliser le nombre d'*évaluations positives*, nous avons examiné si les suggestions étaient *acceptées* ou *ignorées* par le scripteur en vérifiant dans le texte suivant la rencontre, si les modifications apportées au texte correspondaient ou non à ce qui avait été dit lors du GRÉRÉ. Nous avons donc du même coup comptabilisé les révisions *opposées*, c'est-à-dire contraires à ce qui avait été dit lors du GRÉRÉ, les changements *autonomes*, sans suggestion apparente des pairs et enfin, les révisions *suscitées par les pairs*.



### La qualité de l'écriture

Deuxièmement, nous avons évalué si les révisions contribuaient à l'amélioration de la qualité de l'écriture en analysant, à l'aide de la longueur des textes, du score holistique et du score analytique, le premier brouillon et la version finale de trois compositions différentes pour les 35 sujets sélectionnés. Tout d'abord, nous avons évalué la fidélité interjuge selon la corrélation de Pearson. Si la corrélation, tant pour le score holistique que le score analytique, s'avérait plus basse que 0,8, nous utiliserons, dans l'analyse, la moyenne des deux scores attribués à chacune des compositions suivant ainsi la procédure de Vignola et Wesche (1991).

Pour le score analytique, étant donné le nombre de mesures prises (score global, sous-totaux fond et forme, quatre entrées pour le fond, cinq pour la forme), nous avons suivi des procédures similaires à celles décrites pour le score holistique pour l'attribution des notes. Nous avons fait la moyenne des deux scores obtenus pour chacun des textes et pour chacune des quatre catégories de la rubrique "fond". Nous avons additionné ces quatre éléments de notre grille pour obtenir le sous-total de 16 points pour cette première rubrique.

Ensuite, nous avons fait la moyenne du nombre d'erreurs pour chacune des cinq catégories de la rubrique "forme". Avec cette moyenne, nous avons calculé le pourcentage d'erreurs pour chaque texte et chacune des catégories à l'aide du nombre de mots par composition. Par exemple, le premier brouillon du conte de Noël du sujet 01A, s'est vu attribué 9 erreurs grammaticales par une des correctrices et 11 fautes du même type par l'autre juge. La moyenne du nombre d'erreurs est donc de 10 et comme le texte contenait 67 mots, le pourcentage d'erreur était de 14,925%. Nous arrondissons les résultats obtenus à l'unité près, ce qui nous donnait donc un résultat de 15%.

Après cette opération, nous avons calculé la moyenne ainsi que l'écart type du pourcentage d'erreurs pour l'ensemble des 212 textes et chacune des catégories. Les résultats de ce calcul sont les suivants:

**Tableau XVI: Moyennes et écart type des pourcentages d'erreurs pour chacune des catégories "forme"**

	SYNTAXE	VOCABULAIRE	PONCTUATION	CODE GRAMMATICAL	CODE ORTHOGRAPHIQUE
moyennes	6,72%	2,65%	4,01%	11,4%	7,7%
écarts type	3,01	1,84	2,85	4,22	4,51

Nous nous sommes servis de ces moyennes des pourcentages d'erreurs et de ces écarts type pour attribuer les cotes de un à quatre pour la syntaxe et de un à trois pour les autres catégories. Par exemple, pour la catégorie "code grammatical", la moyenne d'erreurs par 100 mots est de 11,4 avec un écart type de 4,22. La cote deux correspondra donc à une note dans la moyenne à plus ou moins un écart type, soit de 7 à 15% d'erreurs. La cote trois indique un résultat supérieur à la moyenne avec moins de 6 fautes par 100 mots et les enfants ayant 16 erreurs et plus auront la note un.

**Tableau XVII: Notes attribuées selon les pourcentages d'erreurs**

CATEGORIES / notes	SYNTAXE	VOCABULAIRE	PONCTUATION	CODE GRAMMATICAL	CODE ORTHOGRAPHIQUE
4: (au-dessus de la moyenne pour la syntaxe seulement)	0 à 4%				
3: au-dessus de la moyenne (légerement au-dessus de la moyenne pour la syntaxe)	5 à 7%	0 et 1%	0 à 2%	0 à 6%	0 à 5%
2: dans la moyenne (légerement sous la moyenne pour la syntaxe)	8 à 10%	2 et 3%	3 à 5%	7 à 15%	6 à 10%
1: sous la moyenne	11% et plus	4% et plus	6% et plus	16% et plus	11% et plus

Si nous reprenons l'exemple précédent, notre sujet 01A, pour son premier brouillon du conte de Noël avait fait 15% d'erreurs sur le code grammatical. Elle s'est donc vu attribuer la note "2, plusieurs erreurs grammaticales".

Cette façon de procéder relève d'une évaluation normative tandis que pour la rubrique "fond", les juges ont fonctionné de façon critériée. Nous avons privilégié ce traitement différent, car comme nous l'avons déjà mentionné, les deux évaluateures avaient de la difficulté à déterminer ce qu'était peu d'erreurs, plusieurs erreurs ou un grand nombre d'erreurs. En calculant le pourcentage d'erreurs et en attribuant les notes par rapport à la moyenne et à l'écart type, la tâche des juges était allégée puisque confinée au décompte des erreurs pour chacune des catégories. En ce qui a trait à la syntaxe, elles ont évalué si la structure des phrases était correcte et complète, et nous avons retiré le critère "variété".

Afin de vérifier si la moyenne du nombre de mots augmente de façon significative entre les premiers brouillons et les copies finales des trois compositions, nous avons effectué les tests-T (*T-tests for Paired Samples*). Ensuite, après avoir calculé la moyenne des notes attribuées pour chaque texte par les deux juges, nous avons à nouveau utilisé les tests-T afin de vérifier si la moyenne des scores holistiques augmente de façon significative entre les premiers brouillons et les copies finales des trois compositions. Nous avons à nouveau utilisé les tests-T afin de vérifier si la moyenne des scores analytiques augmente de façon significative entre les premiers brouillons et les copies finales pour le score cumulatif, les sous-totaux "fond" et "forme", de même que pour chacune des neuf catégories. Finalement, nous avons effectué une analyse de variance à mesure répétée ANOVA avec les moyennes de la longueur des textes, du score holistique et du score analytique pour les copies finales des trois types de texte.

Troisièmement, afin d'examiner si les effets sont semblables ou différents pour les scripteurs forts et faibles, nous avons d'abord répertorié les interactions reçues et les révisions effectuées par les deux types de scripteurs. Nous avons également examiné dans quelle proportion les commentaires étaient intégrés ou non sous forme de révisions et s'il y avait des différences marquées pour les scripteurs forts et faibles. Nous avons également examiné si l'évolution de la qualité de l'écriture des trois textes finaux, mesurée avec la longueur du texte, le score holistique et le score analytique, était différente ou semblable selon le type de scripteur.

### **3.6.2 Retour qualitatif sur les interactions et les textes**

À l'aide d'exemples, nous avons illustré les observations quantitatives telles que décrites dans la section précédente. Nous avons tiré des exemples des interactions et des révisions des huit sujets afin d'illustrer le contexte dans lequel se déroulaient les rencontres. Nous avons aussi examiné quelques textes parmi les 35 sujets pour illustrer le progrès ou le recul des scripteurs entre le premier brouillon et la copie finale. Finalement, afin de démontrer les différences et similitudes entre les scripteurs forts et faibles, nous avons retenu quelques exemples des comportements typiques et atypiques des deux types de scripteurs.

### **3.7 Démarche d'ensemble de la recherche**

Le tableau de la page suivante indique les grandes phases de la recherche, le nombre de sujets impliqués dans chacune des phases, les types de cueillette de données ainsi que les méthodes d'analyse.

**TABLEAU SYNTHÈSE : DÉMARCHE D'ENSEMBLE**

phase	nombre de sujets	types de cueillette de données	méthodes d'analyse
I: -sélection des sujets	53 (sujets potentiels)	-questionnaires aux parents (utilisation du français à la maison) -questionnaires aux enfants (utilisation du français à la maison) -tests de compréhension auditive -tests de compréhension écrite -textes écrits en anglais L1 -notes des bulletins de 4 <sup>e</sup> année en <i>English Language Arts (writing)</i>	-compilation et comparaison des questionnaires aux enfants et aux parents: élimination des enfants non-anglophones (reste 35 sujets pour les phases II-IIIa-IV) -compilation des résultats aux tests (moyenne et écart-type): élimination des enfants au-dessus et sous la moyenne de plus de 1 écart-type (reste 20 sujets) -évaluation des textes écrits en anglais L1 (score holistique) et comparaison avec les notes du bulletin -sélection de quatre scripteurs forts et quatre scripteurs faibles (pour la phase IIIb)
II: -rédaction de la 1 <sup>e</sup> composition (texte expressif "Quand je me fâche")	35	-35 premiers brouillons -35 copies finales	-évaluation de la qualité de l'écriture par deux juges: .nombre de mots .score holistique .score analytique
IIIa: -rédaction de la 2 <sup>e</sup> composition (texte incitatif: une annonce publicitaire)	24	-24 premiers brouillons -24 copies finales	-évaluation de la qualité de l'écriture par deux juges: .nombre de mots .score holistique .score analytique
IIIb: -rédaction de la 2 <sup>e</sup> composition (texte incitatif: une annonce publicitaire)  (trois sujets étaient absents à la phase III et n'ont pas fait la 2 <sup>e</sup> composition)	8	-8 premiers brouillons -8 deuxièmes brouillons -8 copies finales -4 transcriptions de GRÉRÉ.	-évaluation de la qualité de l'écriture par deux juges: .nombre de mots .score holistique .score analytique -classification des interactions des 4 GRÉRÉ -classification des révisions effectuées entre les 1 <sup>e</sup> et 2 <sup>e</sup> brouillons ainsi que entre les 2 <sup>e</sup> brouillons et les copies finales
IV: -rédaction de la 3 <sup>e</sup> composition (texte narratif: un conte de Noël)	35	-35 premiers brouillons -35 copies finales	-évaluation de la qualité de l'écriture par deux juges: .nombre de mots .score holistique .score analytique

## **CHAPITRE 4: ANALYSE DES DONNÉES**

Ce chapitre porte sur la présentation et l'interprétation des résultats. Les résultats quantitatifs et les exemples qualitatifs servant à l'interprétation de l'analyse des données sont présentés pour chaque question spécifique de recherche que nous rappelons ici:

- a) Les commentaires des pairs émis lors des groupes de révision rédactionnelle se retrouvent-ils sous forme de révisions dans les textes subséquents?
- b) Les révisions (qu'elles soient suscitées ou non par les pairs) contribuent-elles à l'amélioration de la qualité de l'écriture?
- c) Les effets sont-ils semblables ou différents selon le type de scripteur (habile ou éprouvant des difficultés)?

La première partie traitera donc de la classification de la rétroaction verbale des pairs ainsi que des révisions effectuées par les scripteurs. Dans la deuxième partie, les résultats de l'évaluation de la qualité de l'écriture sont présentés en trois sections: le nombre de mots, le score holistique et le score analytique. Dans la troisième et dernière partie, nous comparerons l'ensemble de ces résultats pour les deux types de scripteurs, fort et faible.

### **4.1 Les interactions et les révisions**

Dans cette section, nous présenterons d'abord les résultats quantitatifs sous forme de tableaux. Par la suite, un retour qualitatif sur les GRÉRÉ (groupes de révision rédactionnelle) et les textes permettra d'illustrer et d'interpréter les résultats chiffrés.

#### **4.1.1 Présentation des résultats**

Les figures et tableaux suivants présentent le nombre total de suggestions ou questions de nos huit sujets forts-faibles pour les quatre GRÉRÉ transcrits ainsi que le nombre total de révisions effectuées pour tous les textes subséquents. Nous avons

également fait la distinction entre les interactions qui ont eu lieu lors de la première rencontre et celles qui ont eu lieu lors de la deuxième rencontre. De même, nous avons comptabilisé les révisions du deuxième brouillon ainsi que celles de la copie finale. Finalement, nous avons divisé les interactions en trois catégories: "commentaires intégrés sous forme de révisions", "commentaires ignorés", ou "commentaires ne menant à aucun changement". Même si les deux derniers types de commentaires peuvent sembler fort similaires, leur différence réside en la nature de l'interaction. En effet, les "commentaires ignorés" sont des suggestions précises dont le scripteur n'a pas tenu compte, tandis que les "commentaires ne menant à aucun changement" sont des évaluations positives. Les révisions ont aussi été classifiées en trois catégories: "suscitées par les pairs", "autonomes", ou "opposées" c'est-à-dire, contraires à ce qui avait été dit lors des GRÉRÉ.

**Tableau XVIII: Nombre total de commentaires pour le fond et la forme**

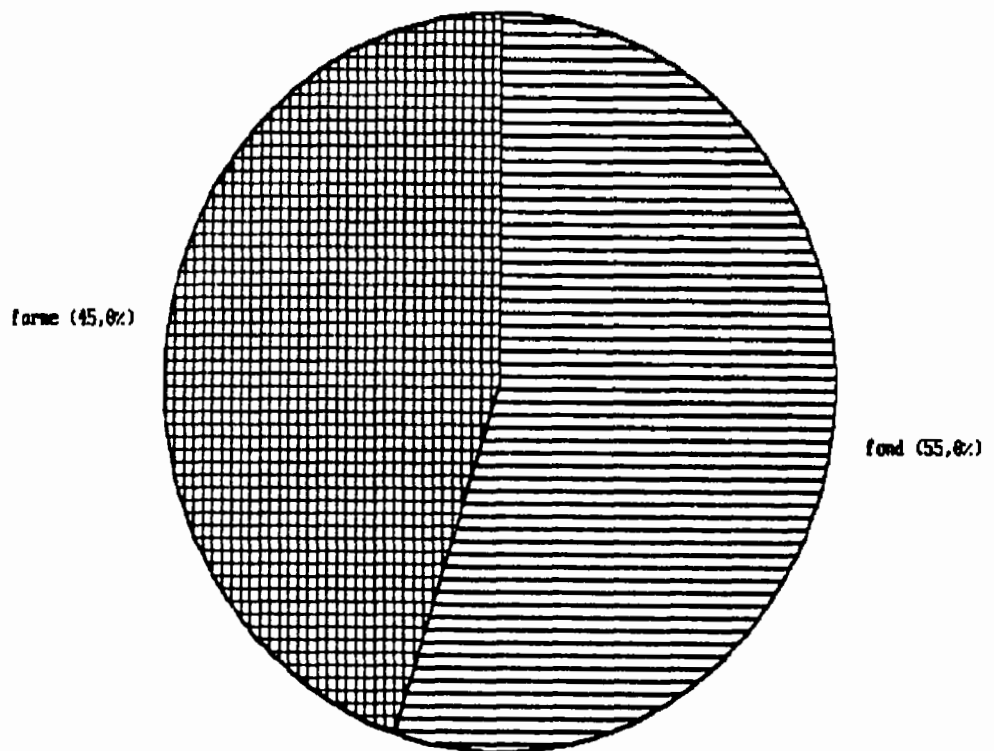
	COMMENTAIRES: 109	
	FOND: 60 (55% des commentaires)	FORME: 49 (45% des commentaires)
ne menant à aucun changement (17% des commentaires)	18	0
intégrés au texte (55% des commentaires)	19	41
ignorés (28% des commentaires)	23	8

**Tableau XIX: Nombre total de révisions pour le fond et la forme.**

	RÉVISIONS: 259	
	FOND: 73 (28% des révisions)	FORME: 186 (72% des révisions)
révisions opposées aux commentaires des pairs (1%)	1	2
révisions suscitées par les pairs (24%)	14	48
révisions autonomes (75%)	58	136

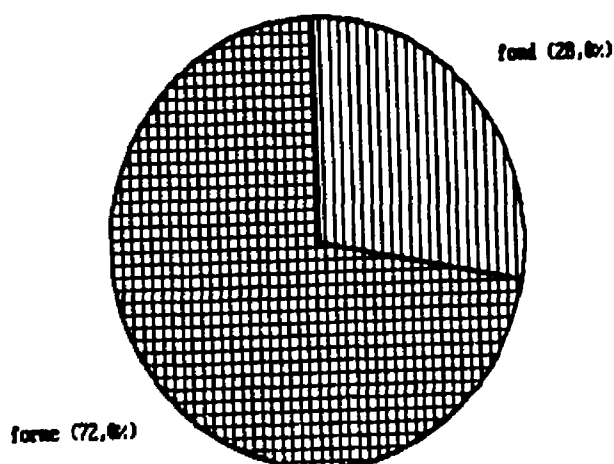
Il y a eu 109 interactions au total. Cinquante-cinq pour cent de ces interactions concernent le fond du texte et 45%, la forme. Le nombre total de révisions dépasse largement celui des interactions, soit 259. De ce nombre, les scripteurs ont effectué 73 changements concernant le fond (28% des révisions) et 186 corrections de surface (72%). On peut donc constater que même si les suggestions des pairs se répartissent presque également entre le fond et la forme, les changements sur le contenu du texte ne représentent que le quart des révisions (voir figure 3 et 4).

**Figure 3: Répartition en pourcentage des 109 commentaires entre fond et forme**



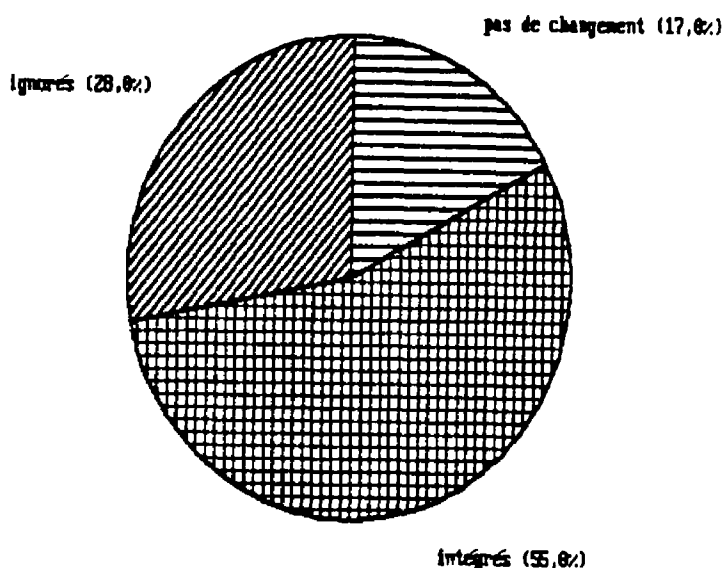


**Figure 4: Répartition en pourcentage des 259 révisions entre fond et forme**

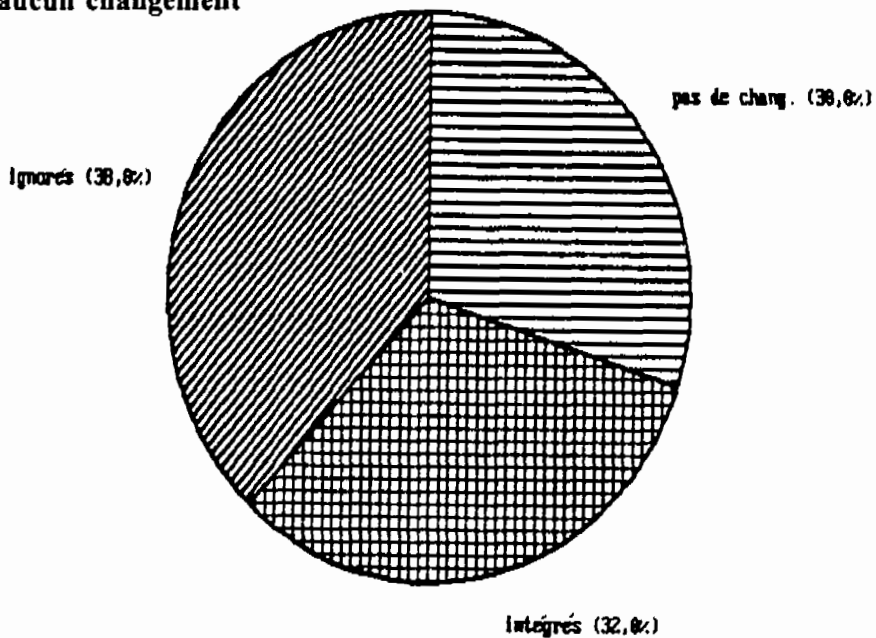


En examinant maintenant le nombre de suggestions que les élèves ont choisi d'ignorer, celles qu'ils ont choisi d'accepter de même que le nombre d'évaluations positives, on remarque que sur les 109 interactions relevées, il y a eu 17% de commentaires ne menant pas à des changements (les évaluations positives), 55% de commentaires intégrés sous forme de révisions et 28% de suggestions ignorées (voir figure 5). La proportion de suggestions acceptées est beaucoup plus élevée pour la forme du texte que pour le fond (voir figures 6 et 7).

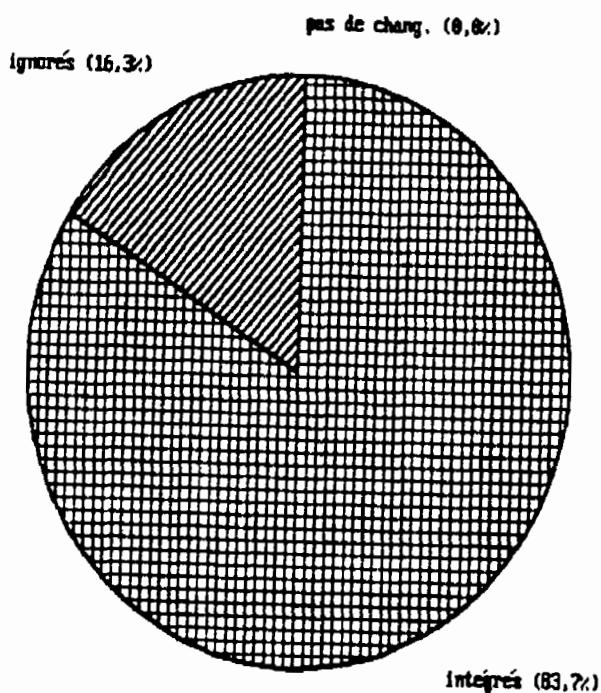
**Figure 5: Répartition en pourcentage des 109 commentaires intégrés sous forme de révision, ignorés ou ne menant à aucun changement**



**Figure 6:** Répartition en pourcentage des 60 commentaires sur le fond qui ont été intégrés sous forme de révision, ignorés, ou qui n'ont mené à aucun changement



**Figure 7:** Répartition en pourcentage des 49 commentaires sur la forme qui ont été intégrés sous forme de révisions, ignorés, ou qui n'ont mené à aucun changement



En ce qui a trait au nombre de révisions qui correspondent aux suggestions émises par les pairs, des changements contraires à ce qui avait été dit lors des GRÉRÉ et des changements que le scripteur a effectués de façon "autonome", il n'y a eu que 1% de changements opposés, c'est-à-dire contraires à ce qui avait été dit lors des rencontres. Soixante-quinze pour cent des révisions ont été effectuées de façon autonome et seulement 24% des révisions émanent des conversations avec les pairs<sup>20</sup> (voir figure 8). La proportion de révisions suscitées par les pairs est légèrement plus élevée pour la forme que pour le fond. À l'inverse, le pourcentage des révisions autonomes est un peu plus élevé pour le fond du texte que pour la forme (voir figures 9 et 10).

---

<sup>20</sup> Il peut sembler surprenant que le nombre de suggestions acceptées (19) dans la rubrique "fond" excède le nombre de révisions suscitées par les pairs (14). Ceci s'explique par le fait qu'à quelques reprises, plus d'une suggestion émanant de plus d'une personne n'ont mené qu'à un seul changement dans le texte. L'exemple qui suit illustre clairement ce phénomène.

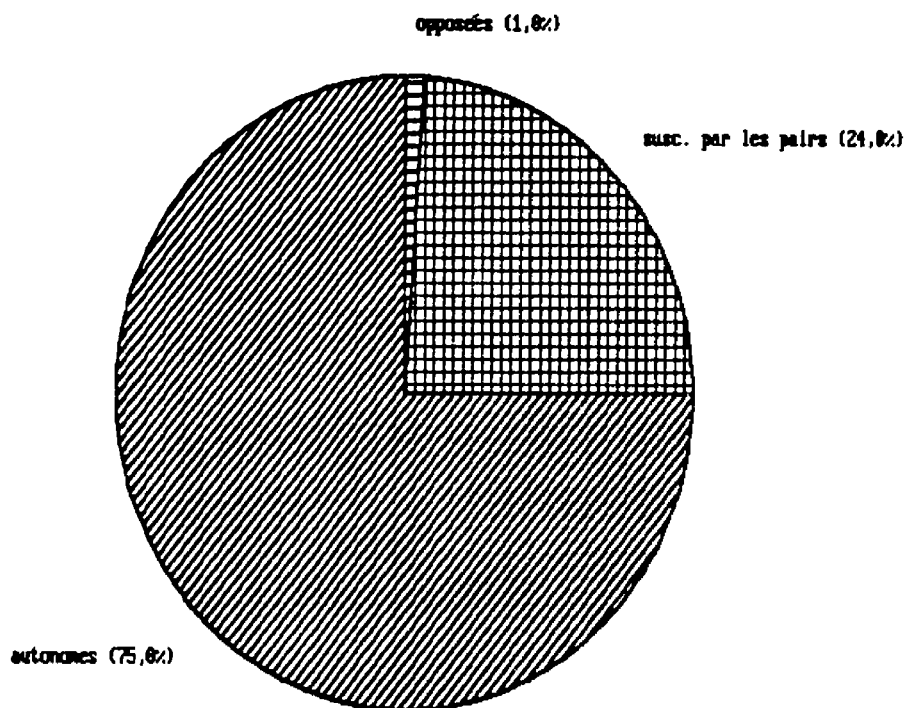
L'auteur, 07A, dans sa publicité pour contrer la drogue, a effectué la substitution suivante. Il a remplacé la phrase "Prece-que tu les personns qui prendre la drug vas mourir" par "Un autre reason pour pas fait des drugs tu va être très dépresser". Cette unique modification émane des interactions suivantes:

- 17A: Est-ce que tout le monde qui prend des drogues va mourir? (évaluation négative ou question, acceptée)
- 07A: Presque tout le monde.
- 17A: Moi, j'suis pas d'accord avec ça. (évaluation négative ou question, acceptée) Ça peut endommager ton cerveau, ça peut faire.... Parce que... Comme... Si tu prends les drogues, c'est comme... mais des fois... parce que... hum (rire gêné) Peut-être, comme un deux personnes vont mourir mais pas beaucoup parce que...(suggestion de retirer un détail du texte, acceptée)
- 22A: Mais qu'est-ce que ça fait la drogue alors?
- 19A: Tu peux être fatigué des fois je pense. (suggestion d'ajouter un détail au texte, ignorée)
- 17A: Ça va faire quelque chose à ton ... (suggestion d'ajouter un détail au texte, ignorée)
- 22A: Ça fait toi sent bon mais après quand il est fini tu sens très...down...Et prendre d'autres pour faire...up.(suggestion d'ajouter un détail au texte, acceptée)
- 17A: Oui ça c'est pourquoi il dit tu vas high. (suggestion d'ajouter un détail au texte, ignorée)

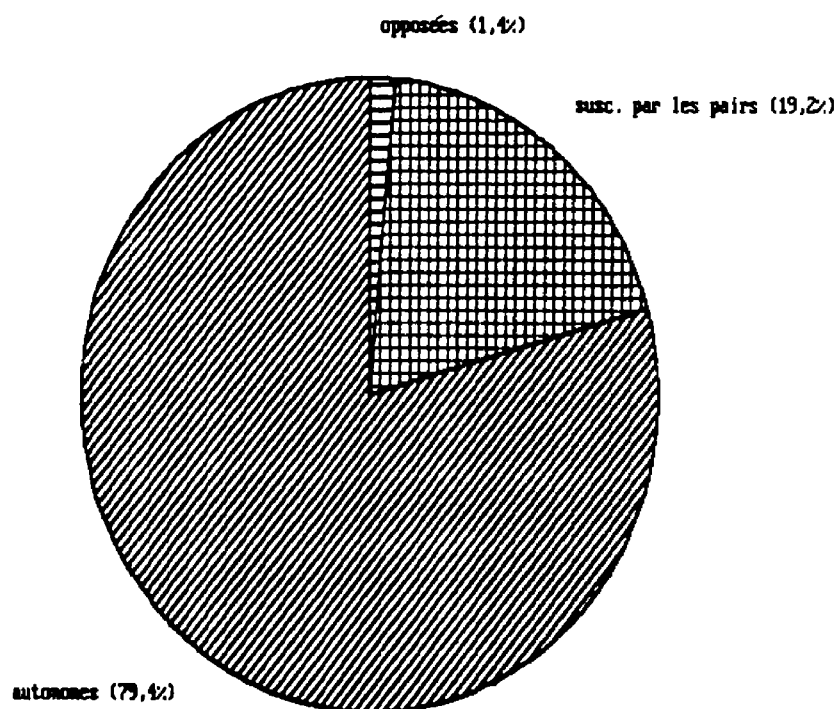
À l'opposé, le nombre de révisions suscitées par les pairs sur la forme du texte (48) excède le nombre de suggestions acceptées (41), car certaines interventions d'un pair pouvaient parfois mener à plus d'une correction dans le texte. En voici un exemple.

Le sujet 09B lit à haute voix le texte de 03B: "...il y a un quin (coin) pour enfant... Pour les enfants." L'auteur a fait deux modifications à son texte malgré cette unique suggestion de son pair: "*En dedans Le monde en vêtement il y a un quin pour les enfants,...*" Et un peu plus loin dans le texte: "*...et un coté pour les animeaux.*"

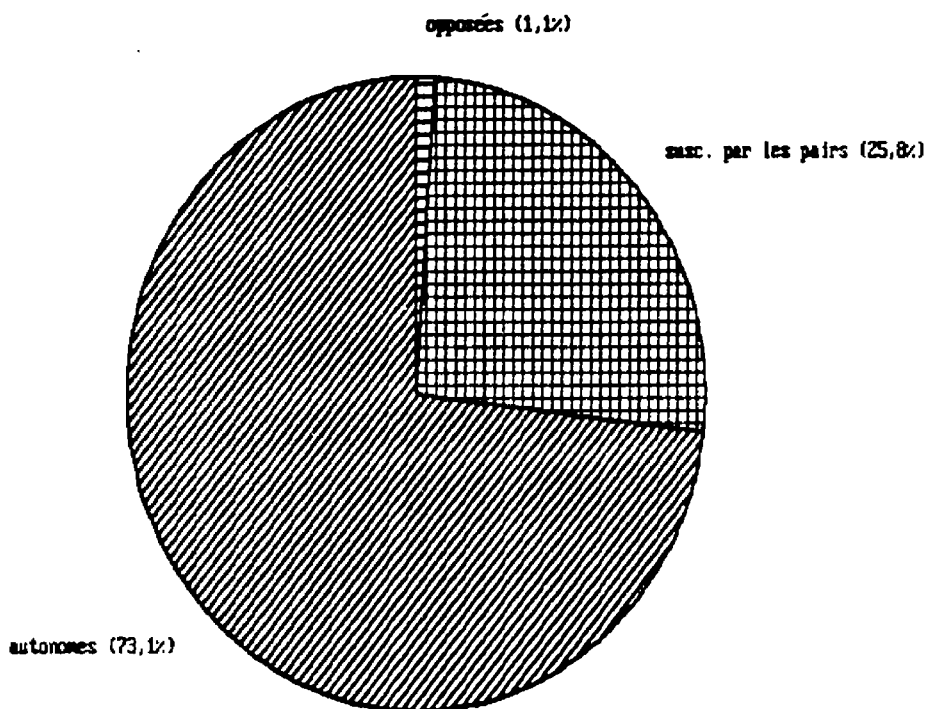
**Figure 8:** Répartition en pourcentage des 259 révisions autonomes, opposées ou suscitées par les pairs



**Figure 9:** Répartition en pourcentage des 73 révisions de contenu autonomes, opposées ou suscitées par les pairs



**Figure 10: Répartition en pourcentage des 186 révisions de surface autonomes, opposées ou suscitées par les pairs**



Selon les procédures établies par la chercheure et enseignées par la titulaire de classe, le premier GRÉRE devait servir à améliorer le fond du texte et le second, à corriger la forme. Les élèves ont suivi les deux types de procédures lors des GRÉRE<sup>21</sup> puisqu'il y a eu 57 commentaires sur le fond du texte, contre seulement une suggestion sur la forme lors des premières rencontres. Suite à ces premières rencontres, les scripteurs ont effectué 58 changements qui ont modifié le contenu du texte. Les scripteurs ont tout de même effectué un nombre important (77) de corrections de forme malgré l'unique suggestion qui a été relevée lors des premiers GRÉRE. Comme on pouvait s'y attendre, les deuxièmes rencontres ont donné lieu à seulement trois interactions sur le fond contre 48 sur la forme. Malgré le petit nombre de commentaires sur le contenu du texte, les scripteurs ont tout de même effectué 15 changements sur le fond. Ils ont également effectué au-delà de deux fois plus de corrections de forme qu'ils ont reçu de suggestions à cet égard (voir tableau XX).

<sup>21</sup> Voir section 3.1

**Tableau XX: Nombre de commentaires pour le GRÉRÉ 1 et 2, et nombre de révisions pour le 2<sup>e</sup> brouillon et la copie finale**

	INTERACTIONS: 109		RÉVISIONS: 259		
	FOND: 60	FORME: 49		FOND: 73	FORME: 186
GRÉRÉ 1	57	1	brouillon 2	58	77
GRÉRÉ 2	3	48	copie finale	15	109

Afin d'examiner de façon plus détaillée les types de commentaires et révisions, nous avons compilé, dans le tableau suivant, les interactions et les révisions selon la catégorisation établie par Gere et Stevens (1985), traduite par Messier (1989) et que nous avons adaptée à notre intervention pédagogique.

**Tableau XXI: Nombre de commentaires et révisions par catégories<sup>22</sup>**

<u>jugements</u>	évaluation positive, fond		évaluation positive, forme		évaluation négative ou question, fond		évaluation négative ou question, forme	
<u>commentaires</u>	19				24			

<u>Fond</u>	addition		soustraction		substitution		permutation	
	<u>comm.</u>	<u>rév.</u>	<u>comm.</u>	<u>rév.</u>	<u>comm.</u>	<u>rév.</u>	<u>comm.</u>	<u>rév.</u>
détails	12	25	1	10	2	12		1
organisation		3		3				2
cohérence		6		4				1
représentation sur l'auditoire	1				1	6		

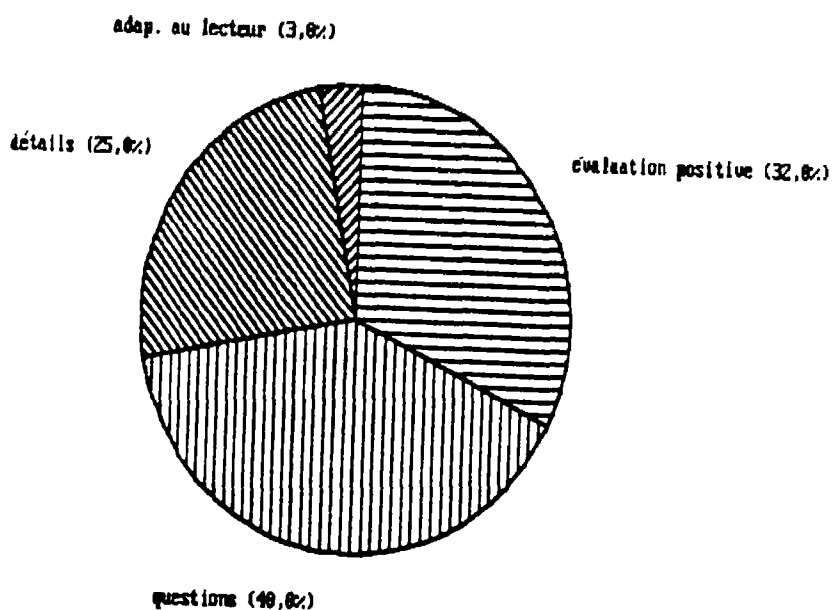
  

<u>Forme</u>	<u>commentaires</u>	<u>révisions</u>
syntaxe	3	27
vocabulaire	2	13
punctuation	3	30
grammaire	13	56
orthographe	28	60

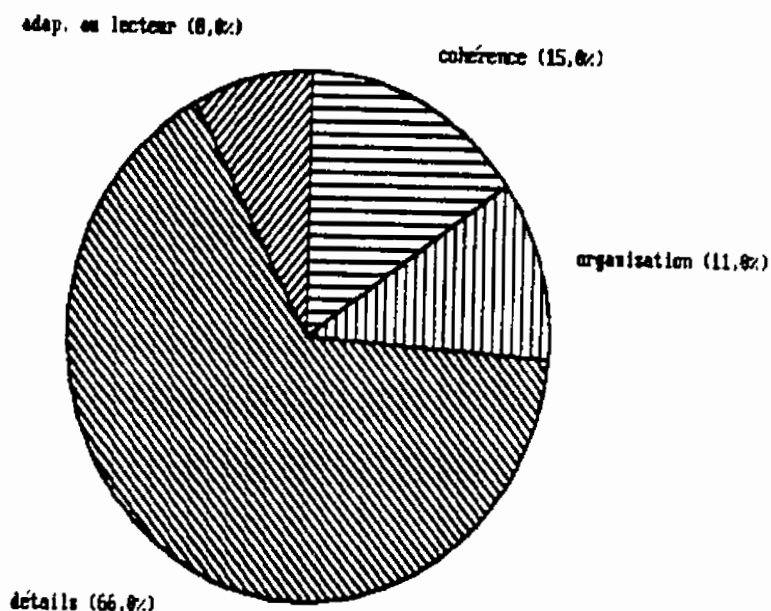
<sup>22</sup> Légende: comm. = commentaires    rév. = révisions

En examinant les résultats compilés au tableau XXI, on constate que les 60 interactions concernant le fond se retrouvent majoritairement dans trois catégories, soit évaluation négative ou question (24), évaluation positive (19) et addition aux détails du texte (12). Les cinq interactions restantes se retrouvent dans les catégories suivantes: détails (retrait et substitution) et adaptation du texte au lecteur (addition et substitution). Les 73 révisions concernant le fond se retrouvent aussi majoritairement dans la catégorie "détails" soit 25 additions, 10 retraits, 12 substitutions et une permutation. Il y a eu aussi huit révisions sur l'organisation du texte, onze révisions concernant la cohérence et six pour adapter le texte aux besoins du lecteur. Comme on peut le constater, les scripteurs ont effectué des changements plus diversifiés que les types d'interactions ce qui confirme les résultats présentés précédemment, c'est-à-dire qu'il y a eu plusieurs révisions "autonomes" (voir figures 11 et 12 pour les répartitions en pourcentage).

**Figure 11: Répartition en pourcentage des types de commentaires sur le fond**



**Figure 12: Répartition en pourcentage des types de révisions de fond**



En ce qui a trait aux interactions et aux révisions touchant la forme du texte, les sujets ont mis l'accent sur les catégories "code grammatical" et "code orthographique". Sur les 49 interactions, 28 suggestions sur le code orthographique (57%) et 13 sur le code grammatical (27%) ont été émises (voir figure 13). Sur les 186 révisions de forme, il y a eu 60 corrections de type orthographique et 56 changements grammaticaux, soit respectivement 32 et 30% des révisions de surface (voir figure 14). Malgré le peu de suggestions des pairs concernant la syntaxe (3), le vocabulaire (2) et la ponctuation (3), les scripteurs ont quand même effectué un nombre important de corrections de ce type, soit 27 pour la syntaxe, 13 pour le vocabulaire et 30 pour la ponctuation.



Figure 13: Répartition en pourcentage des types de commentaires sur la forme

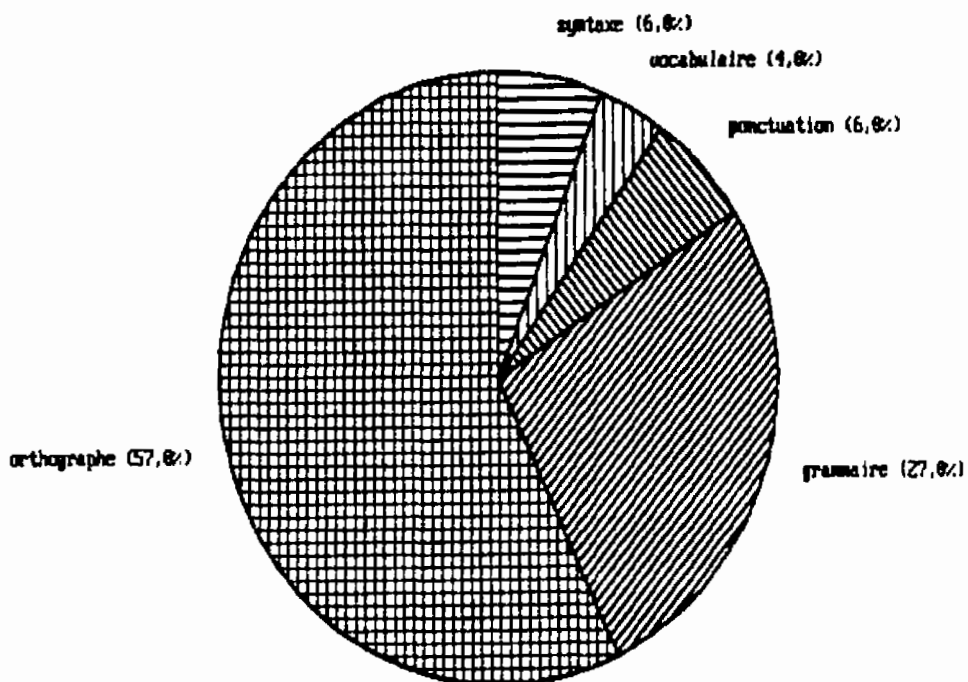
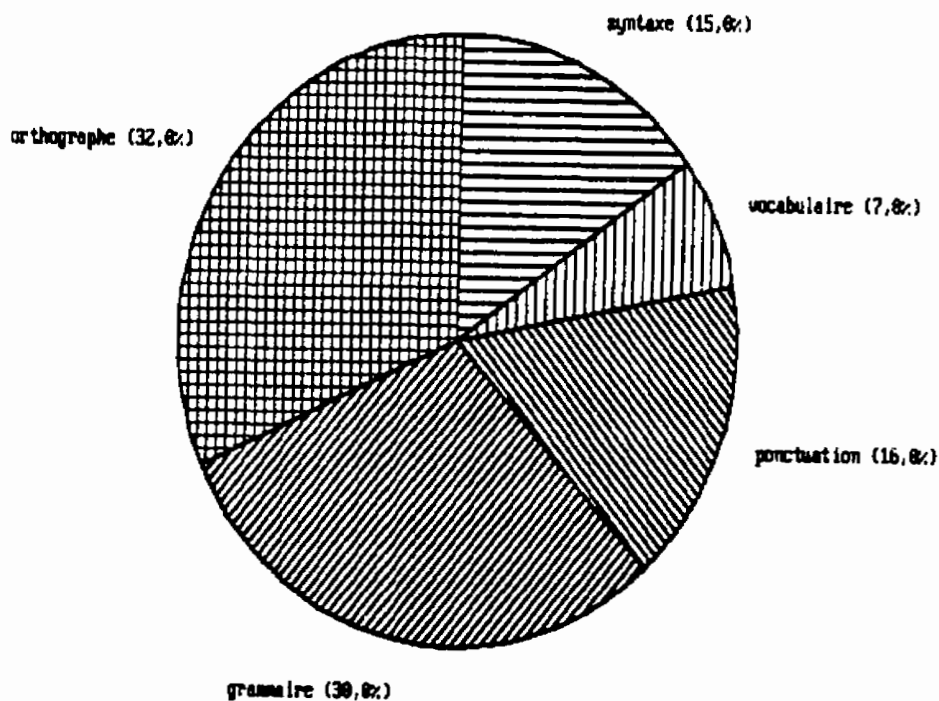


Figure 14: Répartition en pourcentage des types de révisions de forme



## Résumé

Même si les commentaires des pairs se partagent presque également entre le fond et la forme (55%-45%), les scripteurs ont effectué près de trois fois plus de corrections de surface que de changements de fond (72%-28%). Les scripteurs ont accepté les commentaires de leurs pairs dans une proportion de 55%. Vingt-quatre pour cent des révisions sont issues directement de la conversation entre coéquipiers. La majorité des interactions se retrouvent dans les catégories "question", "évaluation positive", "addition aux détails du texte", "code grammatical" et "code orthographique". Les révisions, quant à elles, se retrouvent majoritairement dans les catégories "addition, retrait et substitution aux détails", "code grammatical" et "code orthographique".

Les sujets ont respecté les procédures des GRÉRE en faisant des commentaires sur le contenu lors de la première rencontre et des suggestions sur la forme lors de la seconde. Les scripteurs ont cependant corrigé la surface de leur texte dès le deuxième brouillon même si l'enseignante leur avait recommandé d'attendre à la copie finale pour effectuer ce type de changement.

À l'aide d'exemples, nous observerons dans la section suivante dans quelles conditions les suggestions des pairs étaient acceptées ou ignorées. Nous examinerons également dans quelle mesure les révisions effectuées sans commentaires directs des pairs étaient effectivement "autonomes".

### **4.1.2 Interprétation des résultats**

L'examen de l'ensemble des résultats de la section précédente nous permet d'affirmer que les commentaires des pairs se retrouvent sous forme de révisions dans les textes subséquents. Cependant, ils ne s'y retrouvent pas tous et les résultats de la plupart des études du domaine vont dans le même sens.

En effet, la moyenne obtenue pour les quatre étudiants adultes en anglais L2 de l'étude de Nelson et Murphy (1993) est de 3,2 sur 5, la cote 5 signifiant que le scripteur a intégré toutes ou presque toutes les suggestions de ses pairs. Les 12 sujets de la recherche de Mendonça et Johnson (1994) quant à eux, ont intégré 53% des commentaires de leurs pairs sous forme de révisions dans leur deuxième brouillon. De même, les 12 enfants écrivant en anglais L2 de l'étude de Samway (1987a) ont révisé leurs textes en tenant compte de la rétroaction verbale des pairs et de l'enseignante dans 54% des cas. Deux études recensées obtiennent des résultats très différents: celle de Messier (1989) dont les quatre élèves de 5<sup>e</sup> année ont intégré 83% des commentaires de leurs pairs. Ces sujets classés comme scripteurs forts rédigeaient en français L1 ce qui a sûrement eu un impact sur la propension à tenir compte des suggestions de leurs amis. Les sujets adultes rédigeant en anglais L2 de l'étude de Connor et Asenavage (1994) quant à eux, n'ont intégré que 5% des commentaires de leurs pairs. Ces auteures notent cependant que la taxonomie utilisée pour la classification des résultats, celle de Witte et Faigley (1981), limitait l'identification de la source des révisions sur plusieurs brouillons ce qui a pu avoir un impact sur les résultats.

Certains facteurs semblent influencer la décision d'intégrer ou non les suggestions des pairs. Dans cette section, nous examinerons tout d'abord les différences de traitement entre les commentaires touchant la forme et ceux concernant le fond, puis à l'aide d'exemples, nous illustrerons de quelle façon la lecture à haute voix et l'audition des textes des pairs ont pu influencer indirectement les décisions prises lors de la révision.

#### **4.1.21 Interactions et révisions à propos de la forme du texte**

Comme nous l'avons déjà mentionné, les enfants corrigeaient les textes deux par deux lors de la deuxième rencontre. Ils étaient jumelés par l'enseignante et la chercheure qui s'assuraient que chaque dyade contenait un scripteur fort et un scripteur moins habile. Les membres des groupes qui n'étaient pas enregistrés lisaient

silencieusement les textes de leurs pairs et corrigeaient les fautes tout en expliquant l'origine de ces dernières. Les huit sujets forts-faibles sélectionnés pour l'enregistrement audio des GRÉRE devaient corriger en lisant d'abord à haute voix la composition de leur pair ce qui augmentait grandement la difficulté de la tâche. Malgré cette complication supplémentaire, ils ont tout de même réussi à aider leur pair à améliorer la forme de leur texte.

En effet, les scripteurs ont été plus enclins à intégrer les suggestions sur la forme puisque 84% des commentaires touchant la surface du texte ont été transformés sous forme de révisions contre seulement 32% pour les suggestions touchant le contenu du texte. À l'aide d'exemples tirés de la transcription des GRÉRE, nous allons examiner quels éléments textuels ont été les plus touchés par les commentaires des pairs.

Cinquante-sept pour cent des interactions touchant la forme du texte se retrouvent dans la catégorie "code grammatical" et 27% dans la catégorie "code orthographique". En contrepartie, près du tiers des corrections de forme (32%) sont de type orthographique et 30%, d'ordre grammatical. Dans la section suivante, nous examinerons si ces changements ont influencé ou non la qualité de l'écriture. Nous avons tout de même cru pertinent de comptabiliser les suggestions erronées et correctes des pairs de même que les corrections réussies et celles qui ne le sont pas pour les codes grammatical et orthographique afin de déterminer si les scripteurs avaient effectivement raison de faire confiance aux suggestions de leurs pairs.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Voici des exemples pour illustrer les catégories du tableau XXII.

- |   |  |
|---|--|
| 1) Suggestion correcte pour le code grammatical:    | <i>Tu peux regarder à les vidéo. Vidéo a un "s".</i>                                 |
| 2) Suggestion correcte pour le code orthographique: | <i>Dépanneur a un accent aigu sur le "e".</i>  |
| 3) Suggestion erronée pour le code grammatical:     | <i>Regard aussi tôt que tu peux. Je pense que il prend pas de "x".</i>               |
| 4) Suggestion erronée pour le code orthographique:  | <i>Le aresté et mettre en prison. Deux "s".</i>                                      |
| 5) Révision correcte pour le code grammatical:      | <u>1<sup>e</sup> brouillon:</u> les fleur <u>2<sup>e</sup> brouillon:</u> les fleurs |
| 6) Révision correcte pour le code orthographique:   | <u>2<sup>e</sup> brouillon:</u> drugs <u>copie finale:</u> drogues                   |
| 7) Révision erronée pour le code grammatical:       | <u>2<sup>e</sup> brouillon:</u> tu vas <u>copie finale:</u> tu va                    |
| 8) Révision erronée pour le code orthographique:    | <u>1<sup>e</sup> brouillon:</u> acheter <u>2<sup>e</sup> brouillon:</u> acheter      |

**Tableau XXII: Nombre de suggestions et de révisions correctes et erronées**

	<u>interactions</u>	<u>révisions</u>
<b>code grammatical</b>	9 suggestions correctes 4 suggestions erronées	28 corrections correctes 28 corrections erronées
<b>code orthographique</b>	24 suggestions correctes 4 suggestions erronées	29 corrections correctes 31 corrections erronées

Comme on peut le constater, les pairs sont un peu plus habiles à donner des suggestions sur le plan orthographique que sur le plan grammatical. En effet, la quantité et la proportion de suggestions correctes entre ces deux éléments textuels augmentent de 9 à 24 et de 69% à 85%. En contrepartie, les scripteurs ont effectué à peu près 50% de corrections réussies tant sur le plan orthographique (29/61) que sur le plan grammatical (28/56). Il sera intéressant d'examiner, dans la section suivante, les résultats du score analytique de ces deux rubriques afin de vérifier si ces nombreuses interactions et révisions conduisent à une amélioration de la qualité de l'écriture.

En examinant quelques extraits des interactions, on constate qu'il arrivait parfois que les pairs donnaient une suggestion orthographique d'un mot en oubliant une seconde faute dans le même mot, souvent d'ordre grammatical. En voici des exemples:

3B: "Tu per.." P-E-U

9B: P-E-U, O.K!

L'auteur 09B a donc transformé "tu per" en "tu peu", mais son correcteur a oublié le "x" indiquant l'accord avec le sujet "tu". Un peu plus loin dans la même conversation, on se rend compte qu'il ne s'agit pas d'un oubli.

3B: Oui. "les billets vas (prononce "vont") " être disparu. C'est un très bon video. Regard aussi tôt que tu ...."

9B: "Peux".

3B: Je pense que il prend pas de "x".

9B: O.K.

Voici un autre exemple de suggestion orthographique correcte assortie d'un oubli de l'accord du verbe avec son sujet:

22A: "Pensez-y tu a sulement une vie. Si quelqu'un tu (bête sur "ami")..."

7A: ...aimes".

22A: ...aimes." Ça c'est ami.

7A: Je sais.

22A: A-I-M-E.

7A: O.K.

Encore une fois le correcteur a corrigé l'aspect orthographique du verbe ("ami" à "aime"), mais il a oublié la terminaison de la 2<sup>e</sup> personne du singulier.

L'enseignante avait demandé aux enfants de corriger les textes de leur pair en justifiant les corrections suggérées. Malheureusement, comme en font foi les quelques extraits présentés ci-haut, les enfants ne semblaient pas posséder le métalangage requis pour accomplir cette tâche. Seule la marque du pluriel a été justifiée à quelques reprises par un seul sujet:

extrait 1:

7A: Ça c'est pluriel je pense.

extrait 2:

7A: Je pense qu'il y a pas un "e". "Trops de..." Trop des personnes, parce que ça c'est pluriel.

extrait 3:

7A: Je pense. "Mais se n'est pas! Parce que tu peux mort et des personnes tu aimes..." Je penses qu'il y a pas un "s"...

22A: (inaud)

7A: ...parce que c'est pluriel.

#### 4.1.22 L'influence de la lecture à haute voix sur les corrections de forme

Malgré le peu de suggestions des pairs concernant la syntaxe (3), le vocabulaire (2) et la ponctuation (3), les scripteurs ont quand même effectué un nombre important de corrections de ce type, soit 27 pour la syntaxe, 13 pour le vocabulaire et 30 pour la ponctuation. Il est remarquable que les scripteurs aient effectué autant de changements sur le plan de la syntaxe et de la ponctuation malgré le peu de suggestions des pairs dans ces domaines. Nous émettons l'hypothèse que le simple fait de lire leur texte à haute voix leur a fait prendre conscience des lacunes de leur composition en ce qui a trait à la syntaxe et à la ponctuation. Par exemple, lors de la lecture à haute voix, la scripteure 18B a hésité à la lecture de cette phrase: *Çi tu vien pas voir tu manque un gros carrée de vie*. Elle a commencé ainsi:

*-Çi tu vien voir.... heu pardon! Çi tu ne vien pas voir....*

Elle a donc ajouté spontanément la particule "ne" pour indiquer la marque de la négation et a corrigé cette phrase en conséquence dans son deuxième brouillon.

De façon inverse, 07A n'a pas lu le mot inutile "an" dans la phrase: *"Touts les chouses dans an la monde"*. Elle n'a pas non plus écrit ce mot dans son deuxième brouillon. Lors de la lecture de la suite de cette phrase *"les fluer, les arbre les amis LA VIE mais si tu prendre la drug tu vont pas avoir un vie."*, elle a fait une légère pause en reprenant son souffle entre "arbre" et "les amis" et une vraie pause entre "LA VIE" et "mais". Voici comment elle a transformé cette phrase dans son deuxième brouillon:

*"Tout les choose dans la monde, les fluers, les arbres, tes aims, LA VIE. Mais si tu prendre la drug tu vont pas avoir un vie"*.

Bien que cette partie de son texte comporte encore de graves lacunes sur le plan de la syntaxe et de la ponctuation, les révisions effectuées améliorent nettement la lecture et la compréhension de ces phrases.

Deux points d'exclamation ont remplacé le point de la phrase suivante: "*Ici en Somalia presque 48 enfants va mourir dans une semaine.*" L'auteur de cette phrase, 19A, a terminé la lecture de cette phrase avec une intonation qui s'apparentait plutôt à la phrase exclamative plus qu'à celle de la phrase déclarative. Malheureusement, les limites de l'écriture nous empêchent de reproduire ici l'expression de cette enfant, mais nous croyons qu'il s'agit ici d'un exemple clair que la lecture à haute voix a eu une influence sur la révision de la ponctuation. Ce même sujet a aussi remanié en profondeur la phrase suivante:

*Mais ci tu peux adopter une enfant come Caroline et nous donner 75c par jour pour suporter la familly de cette enfants, il ou elle peut acheter des vêtement, avio quelquechose a manger pour suppée et être un de les enfants qui a aisser d'argent donner pour aller à l'école.*

Elle a hésité à plusieurs reprises lors de la lecture de cette longue phrase. Elle l'a transformée de la façon suivante:

*Mais ci tu peux adopter une enfant come Caroline et nous donner 75c par jour pour suporter la familly de cette enfant, avec cette argent il ou elle peut acheter des vêtements, et puis pour suppés il peut avoir chelquechose a manger. L'enfant qui a aisser d'argent donner pour (peut) aller à l'école.*

Bien que ces deux phrases soient encore loin d'avoir une syntaxe correcte, il s'agit quand même d'un progrès par rapport à la première version.

#### **4.1.23 Interactions et révisions à propos du fond du texte**

En ce qui a trait aux interactions et aux révisions concernant le fond du texte, la moitié des questions ou évaluations négatives ont été ignorées par les scripteurs. Il s'agissait souvent de questions comme celles-ci: "Comment est-ce que tu as pensé à faire ça? Pourquoi as-tu pris, prendre ça, ce topic? Comment as-tu eu cette idée?" Comme on peut le constater, ces questions ne sont pas très aidantes, car le scripteur ne peut qu'expliquer les raisons de son choix sans élaborer de façon critique sur le contenu de son texte.



Exception faite des exemples donnés ci-haut, il semble impossible de dégager une constance aux raisons pour lesquelles les scripteurs décidaient ou non de tenir compte des questions de leurs pairs. Par exemple, une scripteure habile, 18B a intégré à son annonce publicitaire du film *The Adams Family Values* toutes les questions qu'on lui a posées. Une suggestion explicite suivait cette série d'interrogations ce qui a pu motiver cette décision. En effet, selon les résultats de l'étude de Messier (1989), les suggestions précises et répétées par plusieurs pairs ont plus de chance d'être intégrées sous forme de révision qu'un jugement négatif suivi d'une suggestion vague. Cette scripteure a même été plus loin en offrant des prix spéciaux pour les enfants et en précisant les heures de la représentation.

**Tableau XXIII: Commentaires reçus par le sujet 18B**

<u>jugements</u>	
évaluation négative ou question, fond	3B: Combien ça coûte pour aller? 3B: Pour une personne? 3B: Quel théâtre? Est-ce que c'est au cinéplex Odéon? 3B: Quelle place?
<u>Suggestions concernant le fond</u>	<u>addition</u>
détails	09B: C'est des choses importantes à préciser: le prix, la place...

**Tableau XXIV: Révisions effectuées par le sujet 18B**

<u>Révisions concernant le fond</u>	<u>addition</u>
détails	<p>C'est \$3.25 pour un enfant et \$3.95 pour un adult.</p> <p>Si tu est un adult ou 18 ans ou plus et tu vas avec ton amie/ami c'est seulement le prix d'un adult.</p> <p>Les enfants de 5 ans ou moin vien, c'est gratuit.</p> <p>Tu peux voir c'ette film à famous players 8.</p> <p>Après tu peux le voir a d'autre place.</p> <p>Les heurs de le film est de 15 h à 23 h pm.</p>

Par contre, un scripteur faible, 09B, a ignoré les deux questions qu'on lui a posées sur le contenu de son texte même si elles étaient suivies de suggestions spécifiques.

**Tableau XXV: Commentaires reçus par le sujet 09B**

<u>jugements</u>	
évaluation négative ou question, fond	<p>18B: J'ai une question. Est-ce que c'est des normales personnes?</p> <p>16B: Est-ce que on va mange comme... des araignées pour dîner?</p>
<u>Suggestions concernant le fond</u>	<u>addition</u>
détails	<p>18B: Moi, j'ai vu. Tous les choses dans leur maison, c'est vivant. Elle a un (inaud) de un ours (inaud) vivant. Le tête est vivant et ça toujours (inaud) les personnes qui marchent dessus.</p> <p>3B: Il y a un lion qui appelle Kiri.</p> <p>18B: Et c'est pas gentil.</p>
conscience du lecteur	<p>03B: C'est une bonne question. Peut-être pour convaincre d'aller voir le film, de dire un peu de l'histoire du film pour ceux qui l'ont jamais vu.</p> <p>16B: O.K. Je pense que tu peux être plus spécifique sur le sujet.</p>

Il existe peut-être quelques explications possibles à cette différence de comportement entre ces deux scripteurs. Il peut s'agir d'un manque d'habileté de la part de 09B à intégrer les questions et commentaires des pairs. En effet, les scripteurs faibles n'ont intégré que trois questions sur les huit qui leur ont été posées contre neuf sur 16 pour les scripteurs forts.<sup>24</sup>

Il est aussi fort possible qu'elle ne s'est pas rendu compte de l'utilité d'ajouter de tels détails. Voyons ici sa réaction qui est éloquente:

18B: J'ai une question. Est-ce que c'est des normales personnes?

09B: Tu sais!

18B: Je sais, mais...

L'auteur du texte, 09B, n'a donc pas compris l'importance de tenir compte des lecteurs de son annonce qui ne connaissent pas le fameux film *The Adams Family Values*. Selon lui, tous les clients potentiels de ce film avaient déjà vu la première partie (*The Adams Family*); il était donc inutile de raconter des détails de l'histoire. Il peut donc s'agir d'une décision personnelle du scripteur plutôt qu'une inaptitude à intégrer les questions. En effet, Beer-Toker, Huel et Richer (1991) ont observé au cours de leur recherche que le nombre de transformations liées à la rétroaction offerte a diminué au profit du nombre de transformations personnelles suggérant ainsi une intégration des besoins du lecteur et une plus grande autonomie dans la gestion du processus.

Selon l'analyse de Goldstein et Conrad (1990), les scripteurs intégraient plus fréquemment les suggestions de leur enseignant s'ils participaient activement à une négociation du sens. L'analyse de Nelson et Murphy (1993) va dans le même sens puisque les scripteurs de leur étude intégraient les suggestions des pairs plus souvent

---

<sup>24</sup> Dans la section qui traite des différences entre les scripteurs forts et faibles, nous examinerons encore plus attentivement de quelle façon les commentaires donnés et reçus ainsi que les révisions autonomes et suscitées par les pairs différaient selon le type de scripteurs. Mais nous croyons que la question mérite d'être abordée ici.

lorsque les interactions étaient empreintes de coopération. Si le scripteur répondait de façon défensive à un commentaire ou qu'il participait peu à la discussion, la suggestion avait peu de chance de se retrouver sous forme de révision dans le brouillon subséquent. Or, dans l'extrait précédent, de même que dans le reste de l'interaction<sup>25</sup>, le scripteur 09B semble sur la défensive ou à tout le moins, peu interactif, contrairement à 03B qui participe activement à l'interaction et qui semble plus réceptive que 09B<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> À la suite de la lecture de son texte, 09B reçoit les commentaires de ses pairs de cette façon:

9B: J'ai pas fini.  
 18B: Quand tu finis, tu peux additionner le prix.  
 9B: Je sais pas (inaud).  
 18B: Ça fait rien comme 14, 50 ou quelque chose. Je ne sais pas.  
 16B: 100.  
 TOUS: 100 dollars! (rires)  
 che: (inaud) qu'est-ce que tu aimes de la composition de Jennifer?  
 18B: J'ai une question. Est-ce que c'est des normales personnes?  
 09B: Tu sais!  
 18B: Je sais, mais...  
 9B: Non. Des personnes qui n'est pas comme les autres.  
 16B: Est-ce que ont va manger comme...  
 (inaud)  
 16B: ...des araignées pour dîner.  
 9B: Oui.  
 03B: C'est une bonne question. Peut-être pour convaincre d'aller voir le film, de dire un peu de l'histoire du film pour ceux qui l'ont jamais vu.  
 9B: O.K.  
 18B: Moi, j'ai vu. Tous les choses dans leur maison, c'est vivant. Elle a un (inaud) de un ours (inaud) vivant. Le tête est vivant et ça toujours (inaud) les personnes qui marchent dessus.  
 3B: Il y a un lion qui appelle Kiri.  
 18B: Et c'est pas gentil.  
 9B: (inaud) Christopher Loyd.  
 16B: O.K. Je pense que tu peux être plus spécifique sur le sujet.

<sup>26</sup> À la suite de la lecture de son texte, 03B reçoit les commentaires de ses pairs de cette façon:

18B: J'aime ton idée (inaud)  
 16B: Moi aussi!  
 9B: J'aime quand tu dis... Je sais pas comment dire ça. J'aime quand tu dis qu'il y a des coins pour les jeux. Pas juste les jeux. C'est un coin pour les jouets.  
 3B: Les enfants.  
 9B: Oui. Et un coin pour les adultes. Et pour les animaux?  
 3B: Il y a un cage.  
 9B: Et aussi les grosses salles de ...  
 3B: ...toilettes.  
 9B: Oui.

En ce qui a trait aux suggestions d'ajouter, de retirer ou de substituer des détails au texte, neuf commentaires ont été ignorés et six ont été intégrés sous forme de révisions. Encore une fois, à cause de notre faible échantillonnage, il semble difficile de dégager un modèle commun. En examinant l'ensemble des comportements des scripteurs, on peut simplement supposer que les enfants décidaient de tenir compte de ce type de suggestions si elles leur paraissaient vraiment utiles. De plus, comme le texte à caractère publicitaire requiert une concision dans les énoncés pour convaincre rapidement un éventuel consommateur, les scripteurs devaient nécessairement faire un choix parmi la panoplie de suggestions émises par les pairs. Par exemple, la scripteure 07A a fait une substitution aux détails, intégrant ainsi une proposition de retirer que "toutes les personnes qui prennent de la drogue vont mourir" et celle d'ajouter que l'usage de la drogue a un effet dépressif. Elle a ignoré les quatre autres suggestions.

---

16B: J'aime la partie quand tu dis "See you there!" parce que c'est presque tous les gros manufactures dit. C'est comme un advertisement.

18B: Comment gros est cette manufacture de vêtements?

3B: C'est très gros. La salle de toilettes est comme cette chambre.

18B: Pour les salles de toilettes, est qu'il faut dire pour les hommes et pour les femmes? Parce que c'est toujours comme ça.

3B: Oui, c'est vrai.

16B: Est-ce que c'est très sophistiqué dans la chambre de toilette? Parce que j'ai vu beaucoup de fois des chambre de toilettes avec du laser. Tu mets tes mains en dessous de l'eau et ça commence.

3B: Ah oui! Il y a ça dans chaque toilette.

18B: C'est bon!

9B: Pour les vêtements, est-ce que c'est des robes très comme...

3B: Comme les anciennes?

9B: Pas vraiment. Mais pour des party comme vraiment casual.

3B: Il y a même des bellbottoms.

che: Qu'est-ce que c'est?

3B: C'est des pantalons ça va comme ça et là.

16B: C'est comme un gros flotte de matériau.

**Tableau XXVI: Commentaires reçus par le sujet 07A**

<u>Suggestions concernant le fond</u>	<u>addition</u>	<u>retrait</u>	<u>substitution</u>
détails	<p>19A: Tu peux être fatigué des fois je pense.</p> <p>17A: Ça va faire quelque chose à ton ...</p> <p>22A: Ça fait toi sent bon mais après quand il est fini tu sens très...down. Et prendre d'autres pour faire...up.</p> <p>17A: Oui ça c'est pourquoi il dit tu vas high.</p>	<p>17A: Parce que... Comme... Si tu prends les drogues, c'est comme... mais des fois... parce que... hum (rire gêné) Peut-être, comme un deux personnes vont mourir mais pas beaucoup parce que...</p>	<p>17A: Moi, j'suis pas d'accord avec ça. Ça peut endommager ton cerveau, ça peut faire....</p>

**Tableau XXVII: Révisions effectuées par le sujet 07A**

<u>Révisions concernant le fond</u>	<u>substitution</u>
détails	Un autre reason pour pas fait des drugs tu va être très dépresser. (Prece-que tu les personns qui prendre la drug vas mourir.)

#### 4.1.24 L'influence de la lecture à haute voix et de l'audition des textes des pairs sur les révisions de fond

Lors des GRÉRE, les scripteurs, à tour de rôle, lisaient leur texte à haute voix. Chacun entendait donc les textes des autres en plus de s'entendre lire son propre texte. L'impact de cette lecture et de cette audition est fort difficile à évaluer, car il faudrait savoir ce qui se passe dans la "boîte noire" pour être capable d'évaluer l'effet réel de cette lecture. Nous croyons cependant pertinent, vu la proportion importante de révisions autonomes, d'examiner brièvement comment la lecture à haute voix a pu influencer indirectement certaines de ces révisions.

Bien qu'aucune suggestion en ce qui a trait à l'organisation ou à la cohérence du texte n'émane des GRÉRÉ, sept des huit sujets ont effectué 19 révisions autonomes dans ces catégories, soit 8 pour l'organisation et 11 pour la cohérence. Les changements organisationnels sont les suivants: l'ajout d'un titre (3 sujets), le retrait de paragraphes (2 sujets) ainsi que de chiffres devant les paragraphes (1 sujet), et deux permutations. Le sujet 16B permute l'information "*Un offre par telephone*" au début de son texte et atteint ainsi plus efficacement son but qui est d'annoncer cette offre spéciale. De même, dans la copie finale du sujet 17A, l'expression "*ACHETE CETTE MAISON MAINTENANT*" conclut son annonce publicitaire au lieu de se retrouver au milieu de son texte comme c'est le cas pour son premier brouillon.

Les changements cohésifs des textes sont de l'ordre d'ajout de connecteurs (aussi, là) ou de référents (cette maison, ce film). De plus, certains sujets ont retiré des informations de leur texte afin d'éviter la répétition et permuté des compléments circonstanciels afin d'améliorer la cohérence.

Il est difficile d'expliquer les raisons pour lesquelles les scripteurs ont révisé l'organisation de leur texte et fait des changements cohésifs sans l'aide de leurs pairs. On peut émettre l'hypothèse que les pairs ont eu une influence indirecte dans ces domaines. En effet, le simple fait d'entendre un coéquipier lire un titre a pu inciter le scripteur à en ajouter un à son texte. La lecture à haute voix a peut-être aussi fait prendre conscience à l'auteur du manque d'organisation ou de cohérence de son texte. Ceci semble être le cas du sujet 09B qui a ajouté le connecteur "aussi" pendant la lecture de son texte. Lors de l'étude pilote, nous avons aussi observé qu'une élève avait séparé une phrase trop longue en deux lors de la lecture orale de son texte. Malheureusement, les limites méthodologiques de cette recherche ne nous permettent pas d'expliquer en toute certitude le comportement des sujets de cette étude.

## Résumé

Il semble que les suggestions sur la surface aient plus de chance de se retrouver sous forme de révisions que les suggestions concernant le fond. La répétition du même commentaire par plus d'un pair semble aussi avoir une influence sur les changements de fond apportés au texte même si les scripteurs choisissent aussi parfois d'ignorer la rétroaction de leurs pairs pour des raisons pouvant être liées tout simplement au choix de l'auteur. Le type de texte (annonce publicitaire), qui requiert une concision des informations, a probablement influencé la sélection serrée des suggestions. La lecture à haute voix de son propre texte ainsi que l'audition des textes des pairs ont pu aussi influencer les révisions subséquentes. L'habileté du scripteur à effectuer les changements suggérés pourrait aussi être déterminant dans la prise en compte de la rétroaction verbale des pairs.

Dans la section qui traite des différences entre les scripteurs forts et faibles, nous examinerons encore plus attentivement de quelle façon les commentaires donnés et reçus diffèrent selon le type de scripteurs. Mais avant de passer à cette troisième partie, voyons les résultats de cette étude en ce qui a trait à la deuxième question spécifique de recherche.

### **4.2 Évaluation des textes**

Trois mesures ont été prises afin de vérifier si les révisions (qu'elles soient suscitées ou non par les pairs) améliorent la qualité de l'écriture: la longueur des textes, le score holistique et le score analytique.



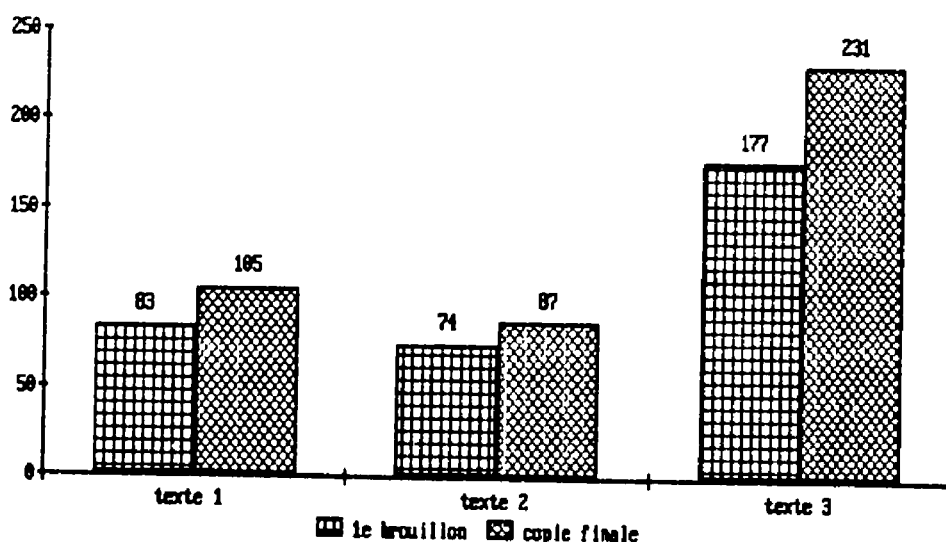
## 4.2.1 Présentation des résultats

### 4.2.1.1 Le nombre de mots

Le nombre de mots a augmenté de façon significative<sup>27</sup> selon les tests T (*T-tests for Paired Samples*) entre le premier brouillon et la copie finale passant de 83 à 105 mots pour le texte expressif, de 74 à 87 mots pour le texte incitatif, et de 177 à 231 mots pour le texte narratif (voir figure 15 et tableau XXVIII). Ceci laisse supposer une augmentation de la qualité de l'écriture à la suite des révisions effectuées entre le premier brouillon et la copie finale.

L'analyse de variance de mesures répétées ANOVA effectuée avec les scores des copies finales des trois compositions indique que la qualité de l'écriture a également augmenté de façon significative (voir tableau XXIX). Le nombre de mots est donc variable en fonction du type de texte.

Figure 15: Moyennes du nombre de mots par texte



<sup>27</sup> Nous considérerons comme significatif tout *Sig* à partir de 0,01 afin de réduire la probabilité de l'obtention des mêmes résultats dus à l'effet du hasard.

**Tableau XXVIII: Tests T : nombre de mots du premier brouillon et de la copie finale des textes 1, 2 et 3**

Variable	Moyenne	Écart type	Sig
texte 1, 1 <sup>er</sup> brouillon	83	29	
texte 1, copie finale	105	30	,000
texte 2, 1 <sup>er</sup> brouillon	74	18	
texte 2, copie finale	87	21	,000
texte 3, 1 <sup>er</sup> brouillon	177	72	
texte 3, copie finale	231	74	,000

**Tableau XXIX: Analyse de variance du nombre de mots (n = 32)**

Source de variation	SC	DL	CM	F	Sig de F
RÉSIDUELLE	129822,69	62	2093,91		
MOTS	375074,65	2	187537,32	89,56	,000

#### 4.2.12 Le score holistique

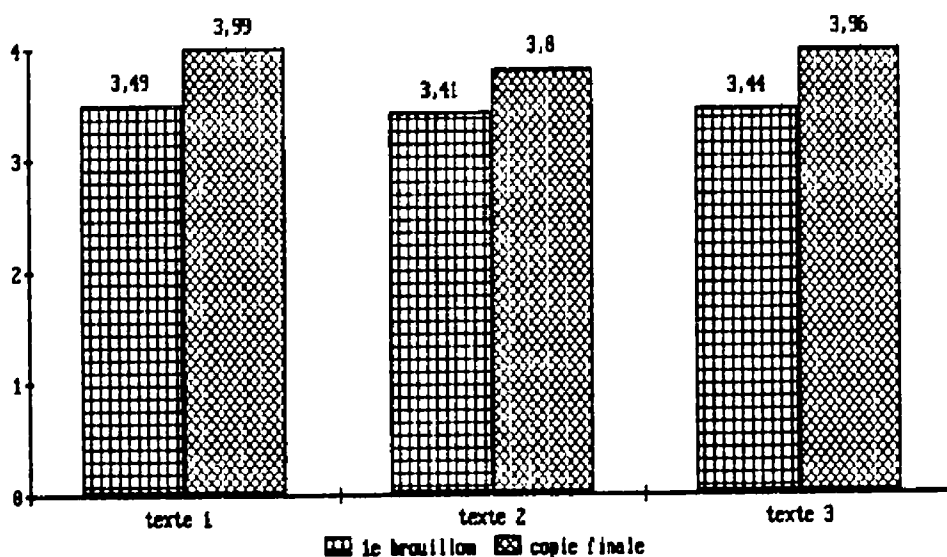
La fidélité inter-correctrice pour le score holistique est relativement basse puisque le calcul de la corrélation de Pearson ne donne que 0,51. Nous avons donc jugé opportun d'assurer une stabilité des résultats en utilisant, dans l'analyse, la moyenne des deux scores attribués à chacune des compositions (Vignola et Wesche, 1991).

Le score holistique confirme partiellement ce que le décompte des mots a indiqué. En effet, il y a eu, toujours selon les tests T, une augmentation significative de la qualité de l'écriture entre le premier brouillon et la copie finale pour les trois compositions passant de 3,49 à 3,99 pour le texte sur le thème "quand je me fâche", de 3,41 à 3,80

pour l'annonce publicitaire, et de 3,44 à 3,96 pour le conte de Noël (voir figure 16 et tableau XXX).

L'analyse de variance de mesures répétées ANOVA n'indique pas que le type de texte a eu un effet significatif sur les scores des copies finales en ce qui a trait à l'évaluation holistique (voir tableau XXXI).

**Figure 16: Moyennes du score holistique**



**Tableau XXX: Tests T: score holistique du premier brouillon et de la copie finale des textes 1, 2 et 3**

Variable	Moyenne	Écart type	Sig
texte 1, 1 <sup>er</sup> brouillon	3,49	0,71	
texte 1, copie finale	3,99	0,70	,000
texte 2, 1 <sup>er</sup> brouillon	3,41	0,53	
texte 2, copie finale	3,80	0,62	,000
texte 3, 1 <sup>er</sup> brouillon	3,44	0,72	
texte 3, copie finale	3,96	0,74	,000

**Tableau XXXI: Analyse de variance du score holistique (n = 32)**

Source de variation	SC	DL	CM	F	Sig de F
RÉSIDUELLE	19,81	62	,32		
HOLISTIQUE	,52	2	,26	,81	,447

#### 4.2.13 Le score analytique

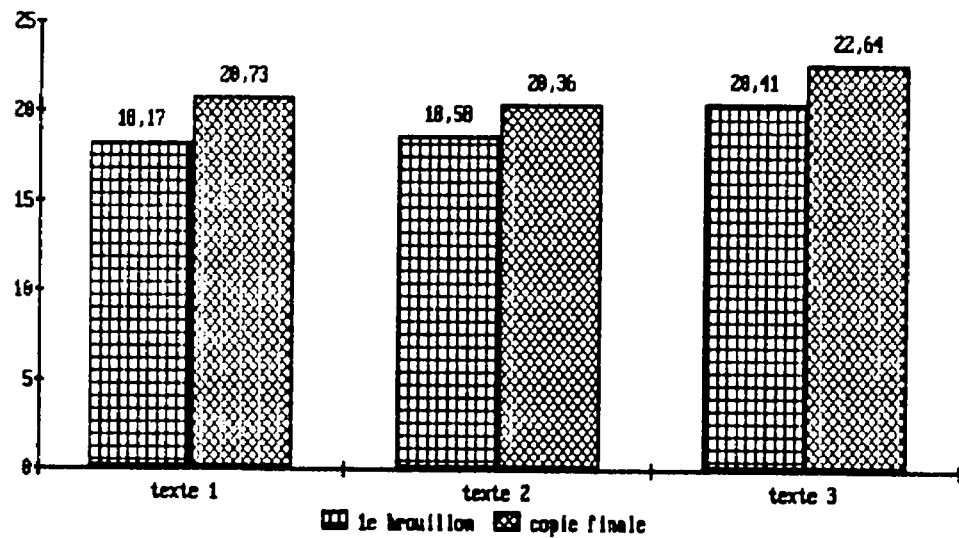
En ce qui a trait au score analytique, plusieurs facettes doivent être considérées. Tout d'abord, nous présenterons le score cumulatif soit l'addition des scores pour chacune des neuf catégories des rubriques fond et forme. Ensuite, nous examinerons séparément ces deux rubriques. Finalement, afin de vérifier quels aspects textuels ont été déterminants dans l'amélioration de la qualité de l'écriture, nous examinerons les résultats des neuf catégories.

Avant de passer à la présentation de ces résultats, mentionnons que la fidélité inter-juge pour le score analytique (calculée d'après le sous-total "fond"), est de 0,48 (corrélation de Pearson) pour l'ensemble des textes. Cette corrélation est étonnante lorsqu'on la compare à celle obtenue pour le score holistique qui est légèrement plus élevé, soit 0,51. En effet, la plupart du temps c'est l'inverse qui se produit. Encore une fois, à cause de corrélations sous la barre du 0,8, nous avons jugé opportun d'assurer une stabilité des résultats en utilisant, dans l'analyse, la moyenne des deux scores attribués à chacune des compositions (Vignola et Wesche, 1991). En ce qui a trait à la fidélité des cinq catégories de la rubrique "forme", nous avons calculé le nombre d'erreurs attribuées par chaque juge en faisant la moyenne de chaque catégorie pour tous les textes. Elle est de 0,79 pour la syntaxe, de 0,69 pour le vocabulaire, 0,82 pour la ponctuation, de 0,93 pour le code grammatical et de 0,89 pour le code orthographique.

### Le score cumulatif

Le score analytique cumulatif indique, comme la mesure de la longueur des textes et le score holistique, qu'il y a eu une augmentation de la qualité de l'écriture entre le premier brouillon et la copie finale pour les trois compositions passant de 18,17 à 20,73, de 18,58 à 20,36, et de 20,41 à 22,64 sur une possibilité de 32 points (voir figure 17 et tableau XXXII). L'analyse de variance de mesures répétées ANOVA indique que le type de texte a eu un effet significatif sur le score cumulatif (voir tableau XXXIII).

**Figure 17: Moyennes du score analytique cumulatif**



**Tableau XXXII: Tests T: score cumulatif de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3**

Variable	Moyenne	Écart type	Sig
texte 1, 1 <sup>e</sup> brouillon	18,17	3,08	
texte 1, copie finale	20,73	2,78	,000
texte 2, 1 <sup>e</sup> brouillon	18,58	3,52	
texte 2, copie finale	20,36	3,00	,000
texte 3, 1 <sup>e</sup> brouillon	20,41	3,26	
texte 3, copie finale	22,64	3,70	,000

**Tableau XXXIII: Analyse de variance du score analytique cumulatif (n = 32)**

Source de variation	SC	DL	CM	F	Sig de F
RÉSIDUELLE	324,73	62	5,24		
ANALYTIQUE	109,27	2	54,63	10,43	,000

Les rubriques "fond" et "forme"

Les scripteurs ont réussi à améliorer leur texte sur le plan du fond entre le premier brouillon et la copie finale de l'annonce publicitaire passant de 8,42 à 9,86 (pour un maximum possible de 16 points) et du conte de Noël passant de 9,04 à 10,41 (voir figure 18 et tableau XXXIV). L'analyse de variance de mesures répétées à trois variables ANOVA pour les scores des copies finales donne un résultat non-significatif à ,014 (voir tableau XXXV). L'amélioration de la forme du texte a été significative entre le premier brouillon et la copie finale de la composition ayant pour thème "Quand je me fâche" passant de 9,80 à 11,43 (pour un maximum possible de 16 points) et le conte de Noël passant de 11,37 à 12,23 (voir figure 19 et tableau XXXVI). L'analyse de variance de mesures répétées à trois variables ANOVA donne un résultat significatif à ,000 (voir tableau XXXVII). Donc, il n'y a pas eu d'amélioration significative pour le contenu du texte expressif (8,37 à 9,30), de même que pour l'annonce publicitaire en ce qui a trait à la forme de ce texte (10,15 à 10,50).

Figure 18: Moyennes du score analytique "fond"

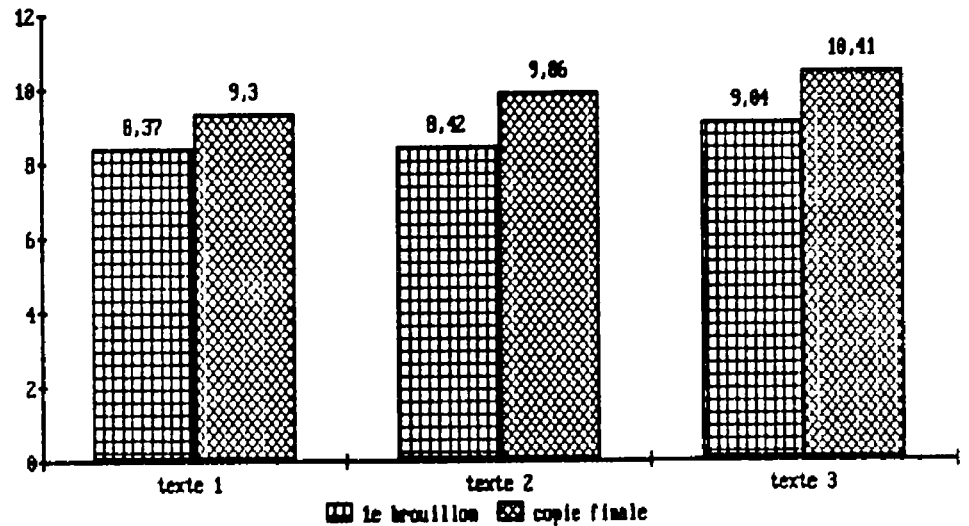


Tableau XXXIV: Tests T: score de la rubrique "fond" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3

Variable	Moyenne	Écart type	Sig
texte 1, 1 <sup>er</sup> brouillon	8,37	2,11	
texte 1, copie finale	9,30	1,94	,026
texte 2, 1 <sup>er</sup> brouillon	8,42	1,97	
texte 2, copie finale	9,86	1,88	,000
texte 3, 1 <sup>er</sup> brouillon	9,04	1,73	
texte 3, copie finale	10,41	2,07	,000

Tableau XXXV: Analyse de variance de l'évaluation analytique de la rubrique "fond" (n = 32)

Source de variation	SC	DL	CM	F	Sig de F
RÉSIDUELLE	165,29	62	2,67		
FOND	24,38	2	12,19	4,57	,014

Figure 19: Moyennes du score analytique "forme"

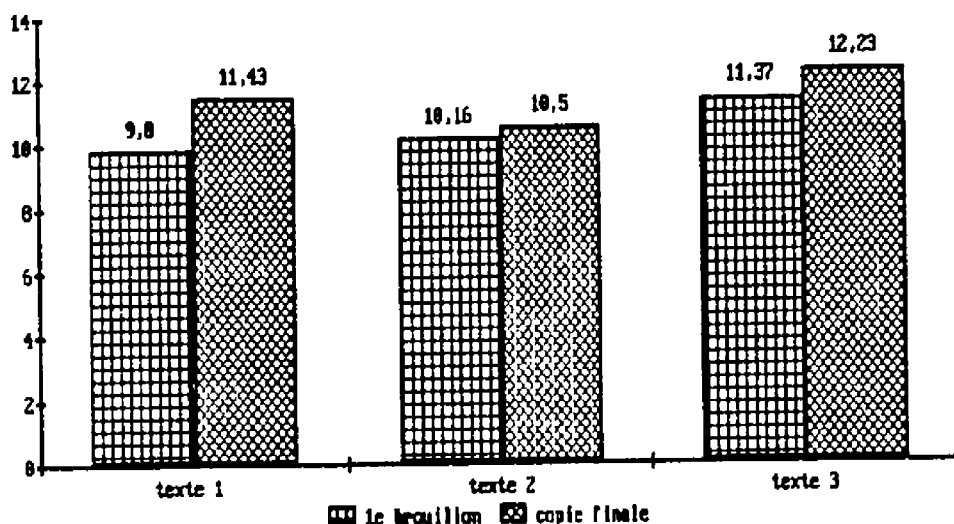


Tableau XXXVI: Tests T: score de la rubrique "forme" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3

Variable	Moyenne	Écart type	Sig
texte 1, 1 <sup>er</sup> brouillon	9,80	1,92	
texte 1, copie finale	11,43	1,80	,000
texte 2, 1 <sup>er</sup> brouillon	10,16	1,97	
texte 2, copie finale	10,50	1,76	,299
texte 3, 1 <sup>er</sup> brouillon	11,37	2,12	
texte 3, copie finale	12,23	2,16	,005

Tableau XXXVII: Analyse de variance de l'évaluation analytique de la rubrique "forme" (n = 32)

Source de variation	SC	DL	CM	F	Sig de F
RÉSIDUELLE	121,90	62	1,97		
FORME	50,77	2	25,39	12,91	,000

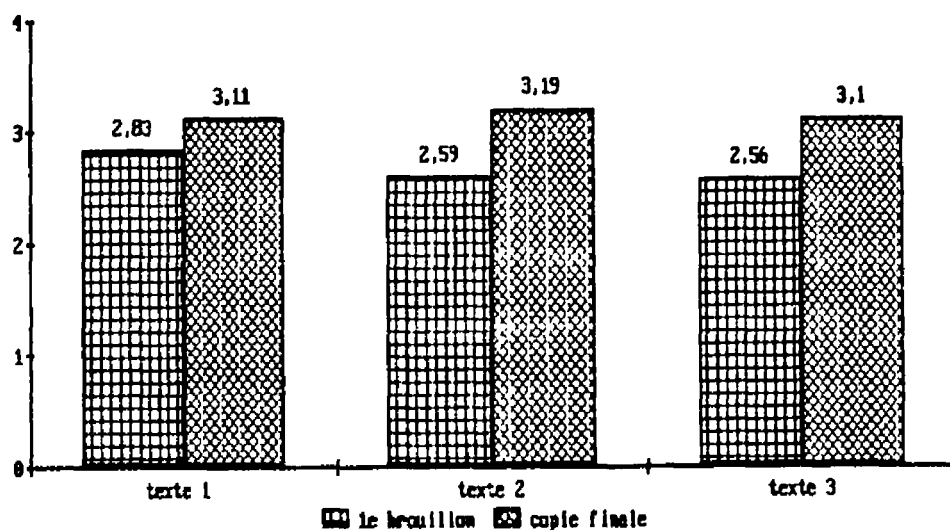


### Les neuf catégories du score analytique

En examinant les résultats obtenus entre le premier brouillon et la copie finale pour les neuf catégories, on constate que les scripteurs ont réussi à améliorer de façon significative la moyenne de leur score pour les détails pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> textes de l'expérimentation, soit le texte incitatif (de 2,59 à 3,19 sur 5) et le texte narratif (de 2,56 à 3,10; voir figure 20 et tableau XXXVIII). Ils ont aussi bonifié l'organisation de ces deux mêmes textes (de 2,80 à 3,22 et de 2,87 à 3,47 sur 5; voir figure 21 et tableau XXXIX). La cohérence du texte incitatif a également augmenté de façon significative passant de 1,34 à 1,56 sur 3 (voir figure 22 et tableau XL). Les scripteurs ont amélioré de façon significative leur score pour la catégorie "syntaxe", mais seulement pour le 1<sup>e</sup> texte, soit le texte expressif passant de 2,06 à 2,63 sur 4 (voir figure 24 et tableau XLII). Le score du code orthographique a augmenté de façon significative entre le premier brouillon et la copie finale des 1<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> textes passant de 1,83 à 2,40 et de 2,17 à 2,51 sur 3 (voir figure 28 et tableau XLVI). Seules les catégories "adaptation du texte au lecteur", "vocabulaire", "ponctuation" et "code grammatical" n'ont obtenu aucune amélioration significative (voir figures 23, 25, 26 et 27, et tableaux XLI, XLIII, XLIV et XLV).

Les sujets ont donc amélioré la qualité de leur texte expressif en ce qui a trait à la syntaxe et l'orthographe. Ils se sont améliorés de façon significative pour les détails, la cohérence et l'organisation de leur annonce publicitaire (texte incitatif). Ils ont également augmenté leurs scores pour les détails, l'organisation et l'orthographe en révisant leur conte de Noël (texte narratif).

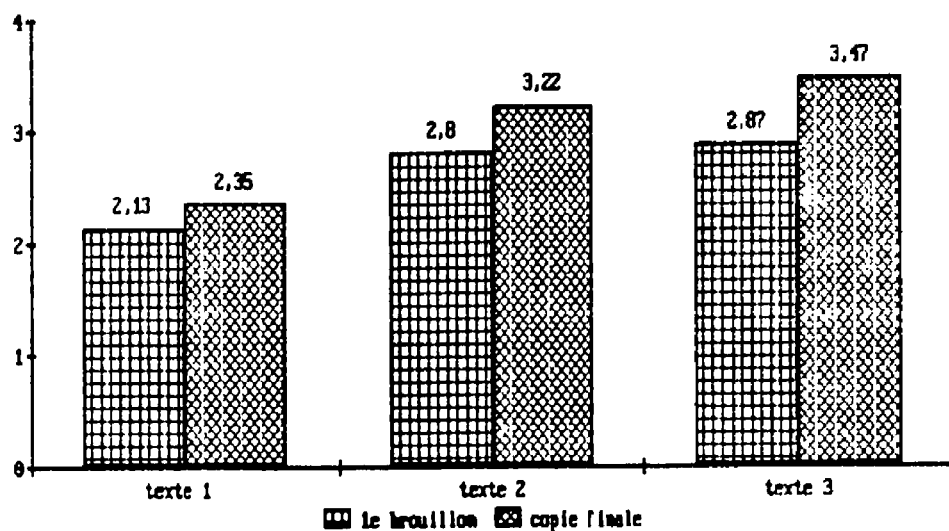
**Figure 20: Moyennes du score analytique pour la catégorie "détails"**



**Tableau XXXVIII: Tests T: score de la catégorie "détails" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3**

Variable "détails" (sur un total possible de 5 points)	Moyenne	Écart type	Sig
texte 1, 1 <sup>er</sup> brouillon	2,83	0,88	
texte 1, copie finale	3,11	0,70	,051
texte 2, 1 <sup>er</sup> brouillon	2,59	0,72	
texte 2, copie finale	3,19	0,70	,000
texte 3, 1 <sup>er</sup> brouillon	2,56	0,72	
texte 3, copie finale	3,10	0,84	,000

**Figure 21: Moyennes du score analytique pour la catégorie "organisation"**



**Tableau XXXIX: Tests T: score de la catégorie "organisation" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3**

Variable "organisation" (sur un total possible de 5 points)	Moyenne	Écart type	Sig
texte 1, 1 <sup>er</sup> brouillon	2,13	0,71	
texte 1, copie finale	2,35	0,71	,173
texte 2, 1 <sup>er</sup> brouillon	2,80	0,82	
texte 2, copie finale	3,22	0,87	,001
texte 3, 1 <sup>er</sup> brouillon	2,87	0,70	
texte 3, copie finale	3,47	0,65	,000

Figure 22: Moyennes du score analytique pour la catégorie "cohérence"

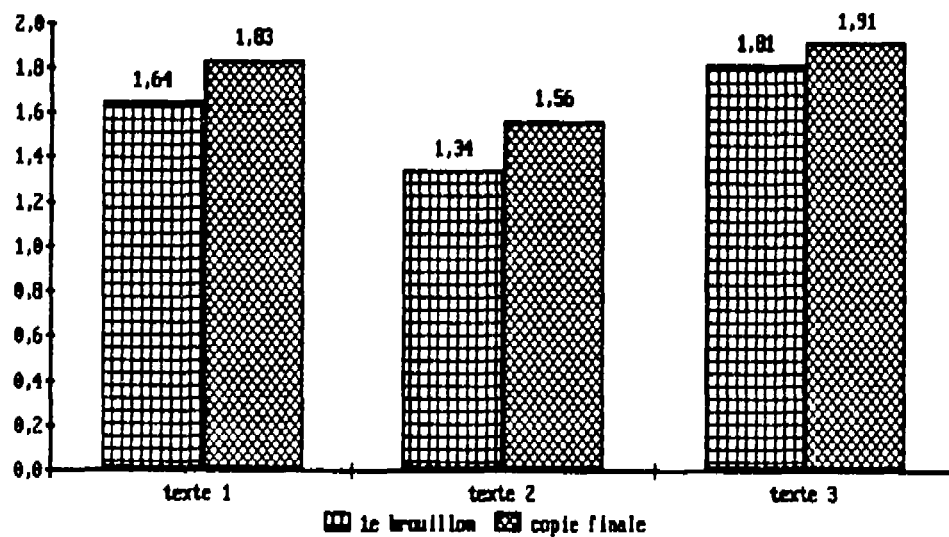
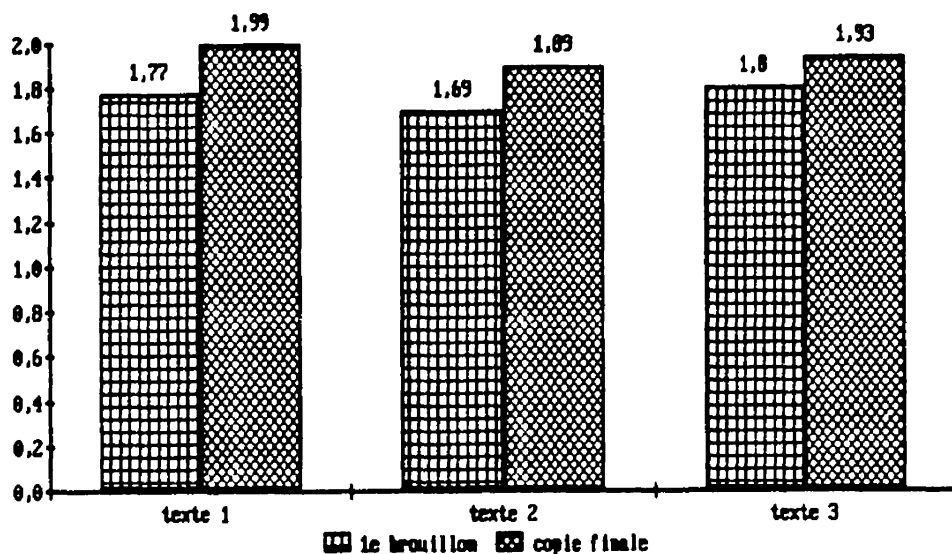


Tableau XL: Tests T: score de la catégorie "cohérence" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3

Variable "cohérence" (sur un total possible de 3 points)	Moyenne	Écart type	Sig
texte 1, 1 <sup>er</sup> brouillon	1,64	0,45	
texte 1, copie finale	1,83	0,51	,051
texte 2, 1 <sup>er</sup> brouillon	1,34	0,43	
texte 2, copie finale	1,56	0,42	,004
texte 3, 1 <sup>er</sup> brouillon	1,81	0,47	
texte 3, copie finale	1,91	0,55	,198

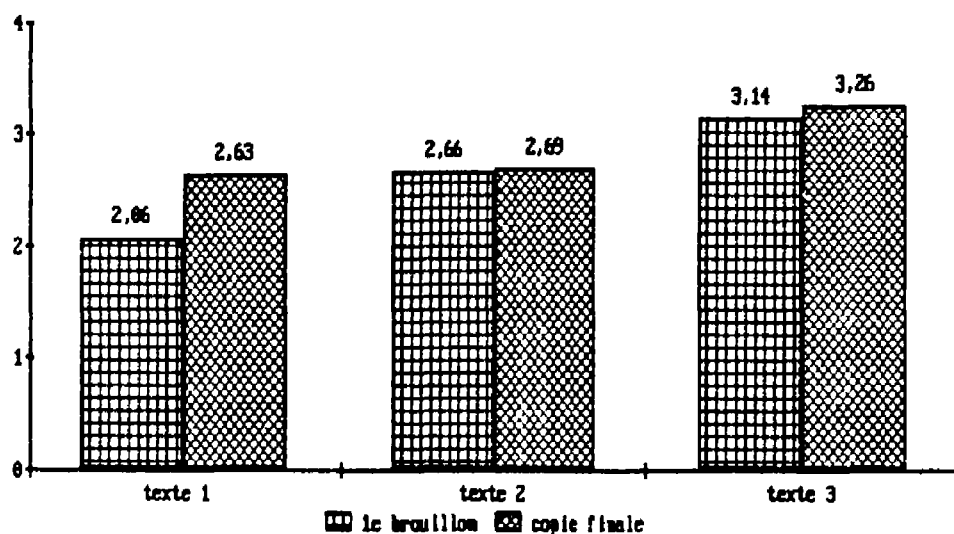
**Figure 23: Moyennes du score analytique pour la catégorie "adaptation du texte au lecteur"**



**Tableau XLI: Tests T: score de la catégorie "adaptation du texte au lecteur" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3**

Variable "adaptation du texte au lecteur" (sur un total possible de 3 points)	Moyenne	Écart type	Sig
texte 1, 1 <sup>er</sup> brouillon	1,77	0,56	
texte 1, copie finale	1,99	0,41	,023
texte 2, 1 <sup>er</sup> brouillon	1,69	0,52	
texte 2, copie finale	1,89	0,50	,046
texte 3, 1 <sup>er</sup> brouillon	1,80	0,42	
texte 3, copie finale	1,93	0,52	,141

**Figure 24: Moyennes du score analytique pour la catégorie "syntaxe"**



**Tableau XLII: Tests T: score de la catégorie "syntaxe" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3**

Variable "syntaxe" (sur un total possible de 4 points)	Moyenne	Écart type	Sig
texte 1, 1 <sup>er</sup> brouillon	2,06	0,94	
texte 1, copie finale	2,63	0,77	,002
texte 2, 1 <sup>er</sup> brouillon	2,66	0,97	
texte 2, copie finale	2,69	1,03	,889
texte 3, 1 <sup>er</sup> brouillon	3,14	0,65	
texte 3, copie finale	3,26	0,70	,379

Figure 25: Moyennes du score analytique pour la catégorie "vocabulaire"

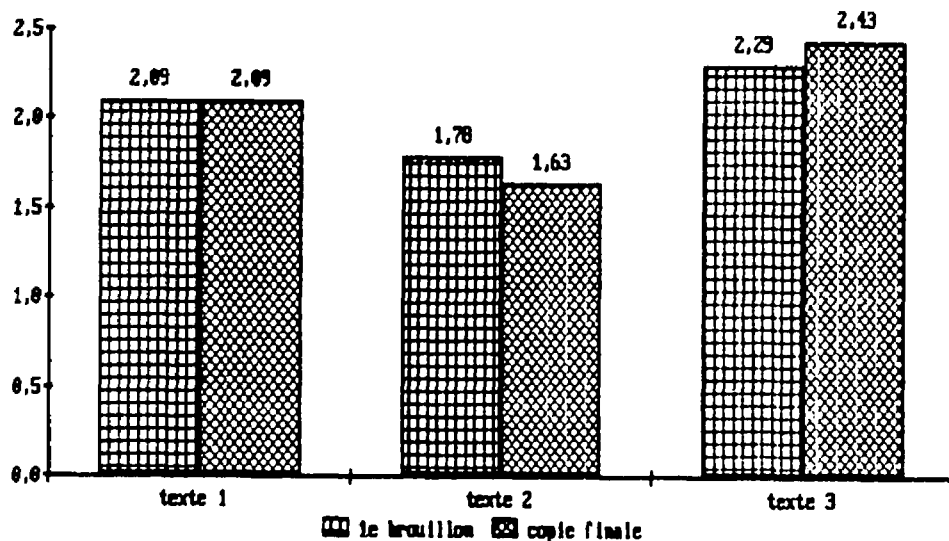
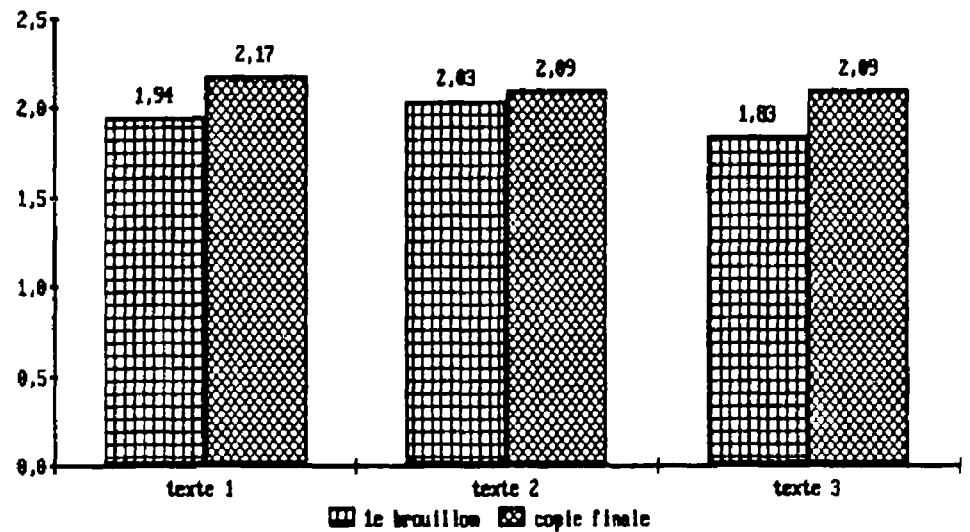


Tableau XLIII: Tests T: score de la catégorie "vocabulaire" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3

Variable "vocabulaire" (sur un total possible de 3 points)	Moyenne	Écart type	Sig
texte 1, 1 <sup>er</sup> brouillon	2,09	0,78	
texte 1, copie finale	2,09	0,66	1,000
texte 2, 1 <sup>er</sup> brouillon	1,78	0,79	
texte 2, copie finale	1,63	0,75	,201
texte 3, 1 <sup>er</sup> brouillon	2,29	0,67	
texte 3, copie finale	2,43	0,66	,134

**Figure 26: Moyennes du score analytique pour la catégorie "ponctuation"**

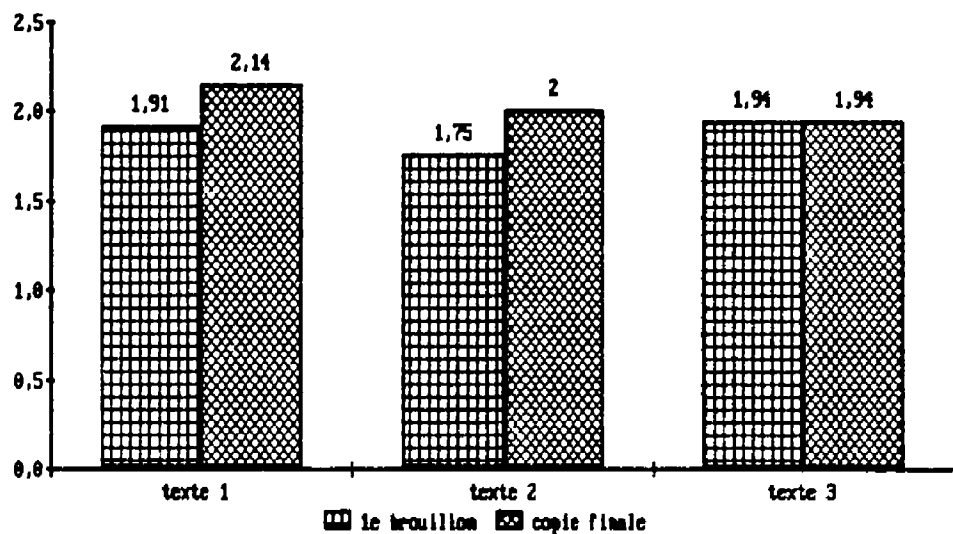


**Tableau XLIV: Tests T: score de la catégorie "ponctuation" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3**

Variable "ponctuation" (sur un total possible de 3 points)	Moyenne	Écart type	Sig
texte 1, 1 <sup>er</sup> brouillon	1,94	0,77	
texte 1, copie finale	2,17	0,71	,058
texte 2, 1 <sup>er</sup> brouillon	2,03	0,86	
texte 2, copie finale	2,09	0,69	,662
texte 3, 1 <sup>er</sup> brouillon	1,83	0,66	
texte 3, copie finale	2,09	0,66	,037



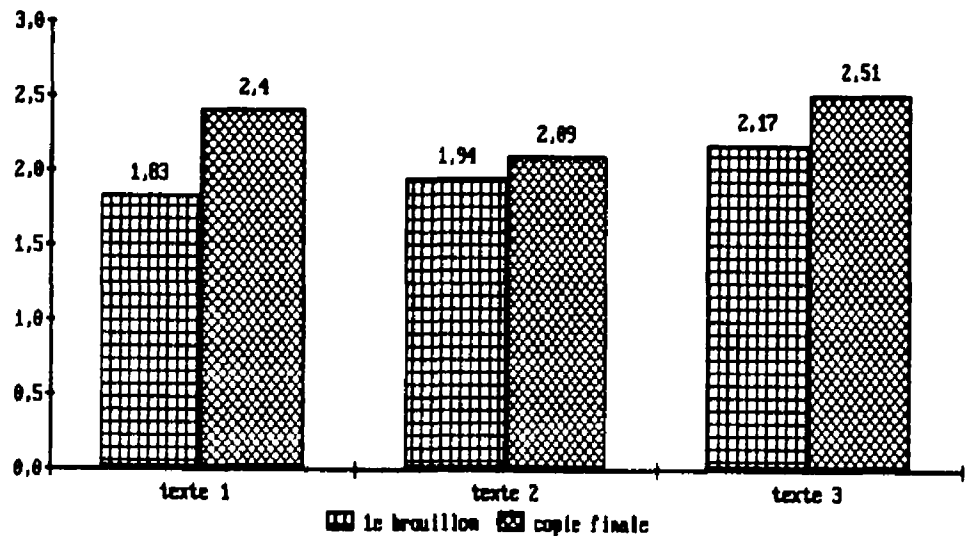
**Figure 27: Moyennes du score analytique pour la catégorie "code grammatical"**



**Tableau XLV: Tests T: score de la catégorie "code grammatical" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3**

Variable "code grammatical" (sur un total possible de 3 points)	Moyenne	Écart type	Sig
texte 1, 1 <sup>er</sup> brouillon	1,91	0,61	
texte 1, copie finale	2,14	0,55	,019
texte 2, 1 <sup>er</sup> brouillon	1,75	0,51	
texte 2, copie finale	2,00	0,57	,030
texte 3, 1 <sup>er</sup> brouillon	1,94	0,48	
texte 3, copie finale	1,94	0,48	1,000

**Figure 28: Moyennes du score analytique pour la catégorie "code orthographique"**



**Tableau XLVI: Tests T: score de la catégorie "code orthographique" de l'évaluation analytique pour le premier brouillon et la copie finale des textes 1, 2 et 3**

Variable "code orthographique" (sur un total possible de 3 points)	Moyenne	Écart type	Sig
texte 1, 1 <sup>er</sup> brouillon	1,83	0,71	
texte 1, copie finale	2,40	0,65	,000
texte 2, 1 <sup>er</sup> brouillon	1,94	0,84	
texte 2, copie finale	2,09	0,78	,305
texte 3, 1 <sup>er</sup> brouillon	2,17	0,66	
texte 3, copie finale	2,51	0,56	,000

## Résumé

L'augmentation de la longueur des textes, du score holistique et du score analytique indique qu'il y a eu une amélioration de la qualité de l'écriture entre le premier brouillon et la copie finale pour les trois compositions. En ce qui a trait aux copies finales des trois textes, l'analyse de variance de mesures répétées ANOVA indique également une augmentation significative du nombre de mots et du score analytique cumulatif. Les scripteurs ont réussi à améliorer à la fois le fond et la forme de la troisième composition. Des progrès ont été également accomplis pour la première rédaction sur le plan de la forme et pour la deuxième en ce qui a trait au fond. Dans le cas des trois textes, l'analyse de variance indique une augmentation significative pour la rubrique forme seulement ( $,000$ ), la rubrique fond n'obtenant que  $,014$ . Les textes se sont améliorés entre le premier brouillon et la copie finale en ce qui a trait aux détails et à l'organisation (deuxième et troisième compositions), à l'orthographe (première et troisième compositions), la syntaxe (première composition) et la cohérence (deuxième composition).

### **4.2.2 Interprétation des résultats**

#### **4.2.2.1 Les scores cumulatifs**

Comme le confirme l'augmentation significative de la longueur des textes, des scores holistique et analytique entre le premier brouillon et la copie finale des trois textes rédigés par les 35 sujets, on peut maintenant affirmer que les révisions, qu'elles soient suscitées ou non par les pairs, contribuent à l'amélioration de la qualité de l'écriture. De plus, même si les résultats obtenus avec le score holistique n'indiquent pas d'augmentation significative entre les copies finales des trois textes selon l'analyse de variance à mesures répétées, la longueur des textes et le score analytique indiquent une amélioration significative entre les copies finales des trois textes ce qui indique sans doute un progrès dans le temps puisque chaque texte a été composé à un mois d'intervalle.

Nous devons cependant prendre en considération le faible taux de fidélité inter-juge qui indique une grande erreur de mesure. En effet, la plupart des corrélations inter-juge, tant pour le score holistique qu'analytique pour le sous-total "fond", sont en deçà de 0,5 ce qui est assez faible puisque le taux habituellement recherché dans ce type d'étude est de 0,8. Par contre, la fidélité inter-juge des rubriques "forme" du score analytique est élevée allant de 0,69 pour le vocabulaire à 0,93 pour le code grammatical.

Plusieurs raisons peuvent expliquer ce taux d'accord peu élevé. Une d'entre elles est la variance possible limitée des composantes. De plus, lors de l'entraînement, nous avons remarqué que les deux correctrices avaient parfois de la difficulté à s'entendre sur les critères de réussite et d'échec. Ceci était particulièrement flagrant pour le texte incitatif. L'une d'entre elles était toujours plus sévère que l'autre. Ensuite, il était peut-être plus difficile d'avoir une certaine objectivité lorsque le produit annoncé ne correspondait pas à leurs goûts personnels.

#### **4.2.22 Les sous-totaux "fond" et "forme" du score analytique**

Les scripteurs ont réussi à améliorer de façon significative le fond et la forme du conte de Noël (le troisième texte) entre leur premier brouillon et leur copie finale selon les tests T. Des améliorations semblables ont été observées, mais seulement pour le fond en ce qui a trait à l'annonce publicitaire (le deuxième texte) et pour la forme en ce qui a trait au texte expressif (le premier texte). De plus l'analyse de variance indique un effet significatif dans le temps en ce qui a trait à la forme pour les résultats de la copie finale des trois textes. Par contre, les scripteurs ne semblent pas avoir fait de progrès significatif dans le temps sur le plan du contenu. Selon ces résultats, on pourrait donc affirmer que les révisions (qu'elles soient suscitées ou non par les pairs) améliorent surtout la forme du texte. Il faut tenir compte aussi du fait que les progrès, en ce qui a trait au fond, ne sont peut-être pas mesurables sur une période aussi courte d'autant plus que la marge d'erreur est grande. De plus, l'objectif principal de cette recherche n'était pas de vérifier le progrès accompli d'un texte à l'autre (rédigé à un mois d'intervalle chacun), mais bien d'examiner les effets de la révision sur un même texte.

Nous pouvons interpréter ces résultats en considérant trois facteurs: le type de texte, le moment de rédaction et le nombre de révisions.

Le type de texte peut expliquer en partie l'incapacité des scripteurs à améliorer le contenu de leur texte "Quand je me fâche". En effet, selon plusieurs auteurs (Graves, 1983; Calkins, 1983 et 1986), les enfants ont beaucoup plus de facilité lorsqu'ils écrivent sur des sujets qui touchent leurs expériences personnelles puisque les thèmes abordés sont habituellement familiers. Connaissant bien le sujet de la composition, les enfants sont souvent plus habiles à rédiger ce type de texte. Selon les juges, le premier brouillon des textes expressifs étaient déjà fort acceptables en ce qui a trait au contenu.

Le fait que les scripteurs s'étaient relativement peu exercés à réviser le contenu d'un texte substantiel (plus de 50 mots) avant cette première collecte de données explique aussi probablement le fait qu'ils n'ont pas réussi, pour cette première rédaction, à en améliorer le contenu. Comme nous l'avons mentionné, avant cette intervention pédagogique axée sur le processus, ces élèves révisaient leur texte surtout en fonction de la forme. Pour ce premier texte, on peut donc supposer qu'ils ont reproduit ici ce à quoi ils étaient habitués en se préoccupant surtout des erreurs de surface.

En ce qui a trait à l'annonce publicitaire, c'est exactement l'inverse qui s'est produit: ils ont amélioré le fond de ce texte incitatif, sans en faire autant pour la forme. Encore une fois, il semble que les difficultés liées à ce type de texte soient en partie responsables des résultats observés ici. En effet, comme les enfants étaient peu habitués à écrire des textes incitatifs, il y a avait sans doute plusieurs aspects de contenu à améliorer dans leur premier brouillon. D'ailleurs, dans la section suivante, nous verrons plus particulièrement quels aspects textuels ont été les plus touchés par cette amélioration. De plus, comme l'adaptation du texte au lecteur était particulièrement cruciale pour ce type de texte, les pairs ont sans doute contribué grandement à améliorer le contenu de l'annonce publicitaire.

En ce qui a trait au conte de Noël, les scripteurs ont réussi à améliorer de façon significative autant le fond que la forme de ce texte. Selon les résultats de la mesure de la longueur des textes, cette composition était significativement plus longue que les autres. Or, au moment du premier GRÉRÉ, douze sujets n'avaient pas tout à fait terminé leur première version. Leur copie finale s'était donc substantiellement améliorée par rapport au premier brouillon par le simple fait qu'ils avaient complété leur histoire. Ce type de texte est également plus familier aux enfants qui ont lu un certain nombre de contes grâce à la littérature enfantine. Ils avaient même lu un récit de Noël préalablement à la rédaction. Cette connaissance du texte narratif a donc pu contribuer à l'amélioration de cette composition entre le 1<sup>er</sup> brouillon et la copie finale. On peut supposer aussi qu'au début du 3<sup>e</sup> mois de la collecte des données, les sujets avaient maintenant suffisamment d'expérience pour effectuer des changements de fond servant à améliorer le contenu de leur histoire. Ils ont également réussi à améliorer la forme de ce texte probablement grâce à l'appropriation de quelques stratégies qui ont permis de gérer la surcharge cognitive qu'occasionne la rédaction d'un texte.

Enfin, en ce qui a trait au nombre de révisions, les huit scripteurs forts-faibles ont effectué presque trois fois plus de corrections de forme (186) que de changements touchant le contenu du texte (73). En supposant que l'ensemble des sujets ont eu un comportement semblable, il était donc prévisible que les sujets de cette étude aient obtenus des résultats supérieurs en ce qui a trait à la forme, car selon certains résultats de recherche, les révisions augmentent généralement la qualité de l'écriture (Scardamalia et Bereiter, 1986; Fitzgerald et Stamm, 1990; McArthur *et al.*, 1991).

#### **4.2.23 Les neuf catégories du score analytique**

En examinant les résultats des neuf rubriques du score analytique, on constate que les scripteurs ont réussi à améliorer de façon significative cinq d'entre elles: les *détails* pour l'annonce publicitaire et le conte de Noël, l'*organisation* pour ces deux mêmes textes, l'*orthographe* pour le texte expressif et le conte de Noël, la *cohérence* pour

l'annonce publicitaire, et la *syntaxe* pour le texte expressif. Ces résultats sont issus de l'évaluation des trois types de texte écrits par les 35 sujets. Nous allons ici, à l'aide des observations faites lors de l'enregistrement des GRÉRE et l'analyse des différentes versions du texte incitatif des huit sujets forts-faibles, tenter d'interpréter ces résultats. Malgré les limites d'une telle analyse, nous croyons tout de même que nous pourrions en tirer quelques remarques intéressantes.

Chez les huit sujets forts-faibles, nous avons observé que 65% des 60 interactions concernant le fond du texte étaient consacrées aux *détails* et aux questions concernant les *détails*. Une même proportion des 73 révisions était consacrée à des changements du même type. Or, selon les résultats de la rubrique *détails*, des progrès substantiels ont été réalisés dans cette catégorie tant pour l'annonce publicitaire que pour le conte de Noël et ce, pour les 35 sujets. En extrapolant les résultats obtenus sur le plan des interactions et des révisions effectuées par les huit sujets forts-faibles pour l'annonce publicitaire, on peut donc affirmer que les pairs ont eu une influence positive sur les révisions et la qualité de l'écriture.

Les 35 sujets ont également réussi à améliorer l'*organisation* de leur annonce publicitaire et celle du conte de Noël ainsi que la *cohérence* de leur annonce publicitaire. Les huit sujets que nous avons enregistrés n'ont effectué que 8 révisions de type organisationnel et 11 changements à la cohérence de leur texte et ce, de façon autonome puisqu'ils n'avaient reçu aucune suggestion dans ce domaine. Cependant, comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, le fait de lire son texte à haute voix et d'entendre celui des autres a peut-être eu une influence indirecte sur les changements dans l'*organisation* et la *cohérence* du texte. Les résultats sont cependant trop fragmentaires pour que l'on puisse affirmer que les GRÉRE ont effectivement eu une influence déterminante sur l'*organisation* et la *cohérence* textuelles.

L'ensemble des scripteurs ont réussi à améliorer de façon significative l'*orthographe* de leur texte expressif et narratif. En examinant les résultats obtenus pour la première question de recherche, on constate que sur les 49 interactions touchant à la forme, les huit sujets ont fait 24 suggestions de type orthographique dont 85% étaient correctes (Voir section 4.1.2.). En plus d'avoir corrigé leur texte en fonction de ces suggestions, les scripteurs ont également effectué des révisions supplémentaires dans ce domaine pour un total de 60 corrections relevant du code orthographique. On peut donc extrapoler que les pairs ont eu une influence déterminante dans ce domaine compte tenu du nombre important et de la qualité des suggestions d'ordre orthographique.

En contrepartie, malgré la quantité de suggestions (13) et de révisions (56) d'ordre grammatical observée chez les huit sujets, l'ensemble des scripteurs n'ont pas réussi à obtenir de meilleurs résultats entre leur premier brouillon et leur copie finale pour les trois textes. Or, nous avons remarqué que les suggestions en ce domaine, en plus d'être moins nombreuses, étaient également souvent erronées. Tout en tenant compte de la petitesse de notre échantillonnage, on observe que, de façon générale, les sujets de cette recherche réussissent à détecter et corriger les erreurs orthographiques, mais ont de la difficulté à exercer cette compétence sur le plan des fautes de grammaire.

Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Vignola et Wesche (1991) qui ont observé, dans les compositions écrites en français, que les diplômés de l'immersion sont aussi compétents que leurs pairs francophones en ce qui a trait au code orthographique, mais qu'ils ont des lacunes qui les distinguent des scripteurs francophones en ce qui a trait à la maîtrise de la grammaire.

Selon les résultats obtenus à la suite de l'analyse des interactions et des révisions concernant la *syntaxe*, nous avons constaté que malgré le petit nombre de commentaires en ce domaine (3), les huit sujets avaient effectué 27 changements sur le plan de la phrase. Nous avons alors tenté de démontrer que la lecture à haute voix avait probablement fait prendre conscience aux scripteurs que leur texte contenait un certain



nombre de lacunes d'ordre syntaxique. Or, l'ensemble des sujets a réussi à s'améliorer dans ce domaine, mais seulement pour le premier texte ayant pour thème "Quand je me fâche". Il est donc difficile d'avancer que la lecture à haute voix a permis d'obtenir de meilleurs résultats dans le domaine de la *syntaxe* puisque l'ensemble des sujets, même s'il s'est amélioré dans ce domaine pour le texte expressif, n'a pas obtenu de résultats significativement meilleurs en ce qui a trait à la *syntaxe* de l'annonce publicitaire, texte pour lequel nous avons enregistré les interactions.

### Résumé

Tout en tenant compte du faible taux de corrélation inter-juge surtout en ce qui a trait au score holistique de la deuxième composition, les résultats indiquent que les révisions (qu'elles soient suscitées ou non par les pairs) améliorent la qualité de l'écriture entre le premier brouillon et la copie finale et ce, pour toutes les compositions.

Les scripteurs ont réussi à améliorer de façon significative le fond et la forme de leur troisième texte seulement, ce qui laisse entrevoir que, après trois mois d'intervention pédagogique axée sur le processus d'écriture, ils ont été capables de mieux gérer la surcharge cognitive et d'intégrer les stratégies de révision textuelle. En effet, ils n'ont amélioré que la forme de leur premier texte et le fond de leur second. Le type de texte et le nombre de révisions ont aussi pu avoir une influence déterminante sur la qualité de l'écriture des compositions.

Les résultats indiquent qu'il y a eu des améliorations significatives pour un texte ou deux en ce qui a trait aux éléments textuels suivants: *détails*, *organisation*, *orthographe*, *syntaxe* et *cohérence*. En comparant ces résultats avec la rétroaction verbale des huit sujets forts-faibles qui ont commenté longuement les textes de leurs pairs en ce qui a trait aux *détails* et à l'*orthographe*, on pourrait même affirmer que les révisions suscitées par les pairs augmentent la qualité de l'écriture du moins, sur le plan des *détails* et de

*l'orthographe*. La lecture à haute voix et l'audition des textes de leurs coéquipiers semblent aussi avoir eu une influence indirecte sur *l'organisation*, la *syntaxe* et la *cohérence*. Rappelons qu'il s'agit d'une extrapolation prudente basée sur des données partielles.

### **4.3 Comparaison des scripteurs forts et faibles**

Afin d'examiner si les effets sont différents ou les mêmes pour les huit sujets dont nous avons enregistré les interactions verbales lors des GRÉÉRÉ, nous avons d'abord examiné de quelle façon les deux types de scripteurs reçoivent et intègrent la rétroaction de leurs pairs. Ensuite, nous avons compilé les résultats de l'évaluation des premiers et deuxièmes brouillons ainsi que ceux de la copie finale (nombre de mots, score holistique, score analytique), afin de vérifier dans quelle mesure les progrès sont semblables ou différents selon le type de scripteurs. Finalement, l'examen du processus d'un scripteur fort et d'un scripteur faible illustrera ces résultats quantitatifs.

#### **4.3.1 Présentation des résultats**

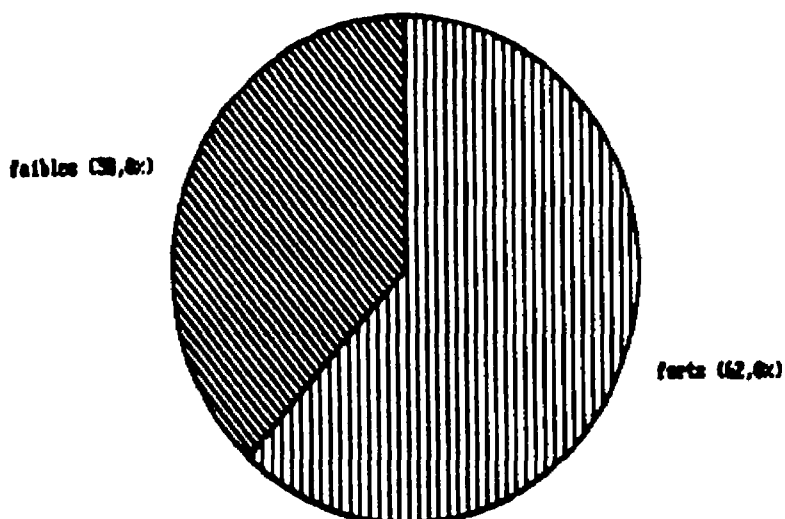
##### **4.3.11 Les interactions et les révisions**

Les figures et le tableau suivants présentent le nombre total de suggestions ou questions que les huit sujets forts-faibles ont reçues. Nous avons réparti ces interactions entre celles qui ne menaient à aucun changement (les évaluations positives), celles qui étaient intégrées et celles qui étaient ignorées.

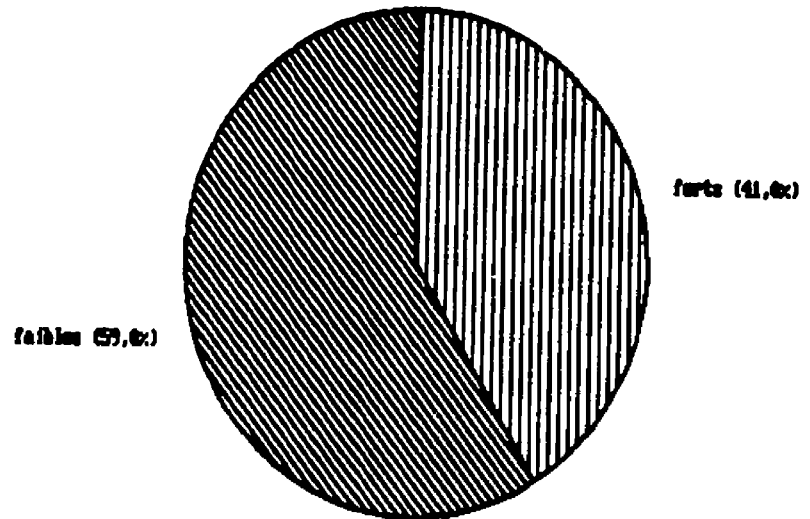
**Tableau XLVII: Nombre d'interactions reçues par les scripteurs forts et faibles**

	INTERACTIONS: 109			
	FOND: 60		FORME: 49	
	forts: 37	faibles: 23	forts: 20	faibles: 29
ne menant à aucun changement	10	8	0	0
intégrés au texte	13	6	18	23
ignorées	14	9	2	6

Les scripteurs forts et faibles ont reçu à peu près le même nombre de commentaires en tout, soit respectivement 57 et 52. Les scripteurs forts ont reçu plus de commentaires à propos du contenu de leur texte (37 ou 62% des suggestions sur le fond) que leurs pairs moins habiles (23 ou 38%). En ce qui a trait à la forme du texte, c'est l'inverse qui s'est produit: les scripteurs forts ont reçu moins de suggestions, soit 20 (ou 41% des suggestions de surface), contre 29 (59%) pour les scripteurs faibles (voir figures 29 et 30).

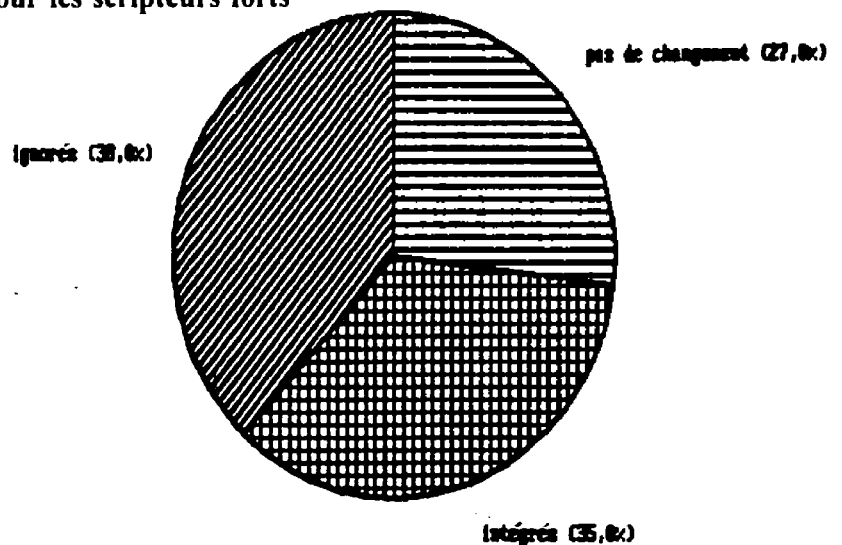
**Figure 29: Répartition en pourcentage des 60 commentaires reçus sur le fond par les scripteurs forts et faibles**

**Figure 30: Répartition en pourcentage des 49 commentaires reçus sur la forme par les scripteurs forts et faibles**

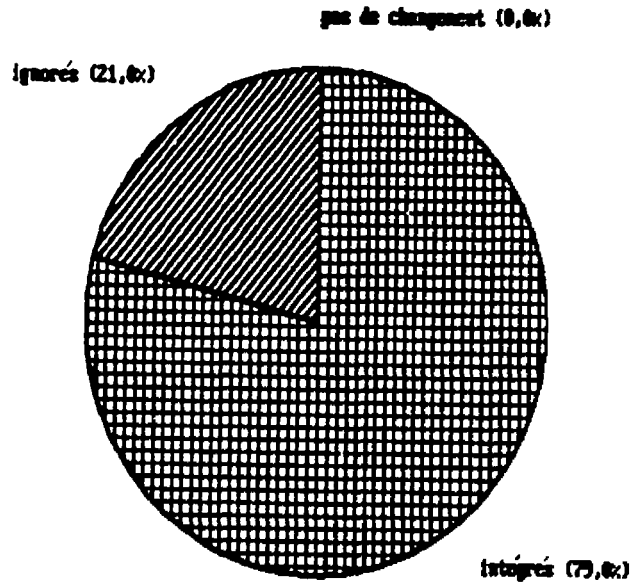


Les commentaires portant sur le fond du texte intégrés, ignorés ou ne menant pas à des changements se répartissent à peu près également pour les deux types de scripteurs. En effet, les scripteurs forts ont reçu dix évaluations positives sur 37 (27%) tandis que les scripteurs faibles en ont reçu 8 sur 23 (35%). Les scripteurs forts ont accepté 35% des suggestions contre 26% pour les sujets moins habiles. Finalement, les scripteurs habiles et faibles ont ignoré respectivement 38% et 39% des suggestions de leurs pairs (voir figures 31 et 32).

**Figure 31: Répartition en pourcentage des 37 commentaires sur le fond intégrés sous forme de révisions, ignorés ou ne menant à aucun changement pour les scripteurs forts**



**Figure 34: Répartition en pourcentage des 29 suggestions sur la surface intégrés sous forme de révisions, ignorés ou ne menant à aucun changement pour les scripteurs faibles**



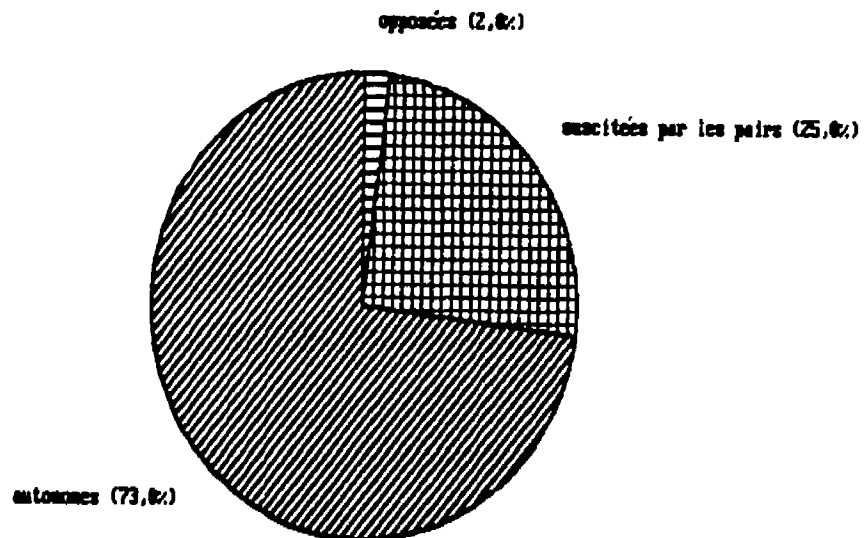
Les figures et tableau suivants présentent le nombre total de révisions effectuées pour les deux types de scripteurs. Les révisions ont aussi été classifiées en trois catégories: suscitées par les pairs, autonomes, ou opposées à ce qui avait été dit lors des GRÉRÉ.

**Tableau XLVIII: Nombre de révisions effectuées par les scripteurs forts et faibles**

	RÉVISIONS: 259			
	FOND: 73		FORME: 186	
	forts: 44	faibles: 29	forts: 95	faibles: 91
révisions opposées	1	0	2	0
révisions suscitées par les pairs	11	3	23	25
révisions autonomes	32	26	70	66

En ce qui a trait aux révisions de fond, les scripteurs faibles ont effectué une plus grande proportion de révisions autonomes, soit 90% (26 révisions sur 29), tandis que pour les scripteurs forts, les changements autonomes représentent 73% (32 sur 44) de leurs révisions. Seulement trois révisions (10%) sont inspirées des commentaires des pairs pour les scripteurs faibles tandis que les plus habiles ont effectué 11 révisions en considérant la rétroaction verbale des pairs, soit une proportion de 25% du nombre total de révisions de ce type. Finalement, un scripteur fort, 03B, a effectué une révision opposée<sup>27</sup> à ce qui avait été dit lors des GRÉRÉ (voir figures 37 et 38).

**Figure 37: Répartition en pourcentage des 44 révisions de fond suscitées par les pairs, autonomes, ou opposées pour les scripteurs forts**

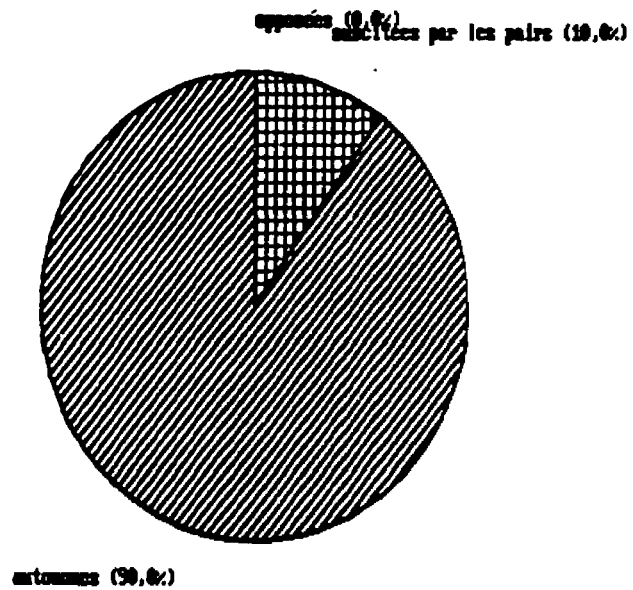


<sup>27</sup>

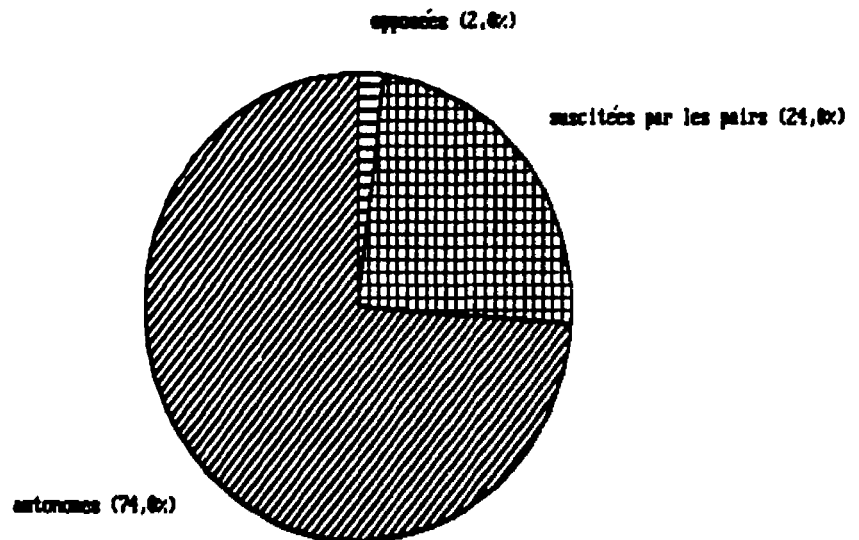
Il s'agit de 03B qui a retiré de son texte "il y a des jeux et des jouets" même si 09B lui avait dit: "J'aime quand tu dis... je sais pas comment dire ça. J'aime quand tu dis qu'il y a des coins pour les jeux. Pas juste les jeux. C'est un coin pour les jouets."

Ce retrait ne semble pas avoir eu d'effet négatif ou positif en ce qui a trait au score holistique puisque 03B a obtenu les mêmes résultats pour les premier et deuxième brouillons soit 3,5. Les effets ont aussi été nuls pour le score analytique sur le plan des détails puisque les deux juges ont donné la même note soit 3/5 pour les deux brouillons.

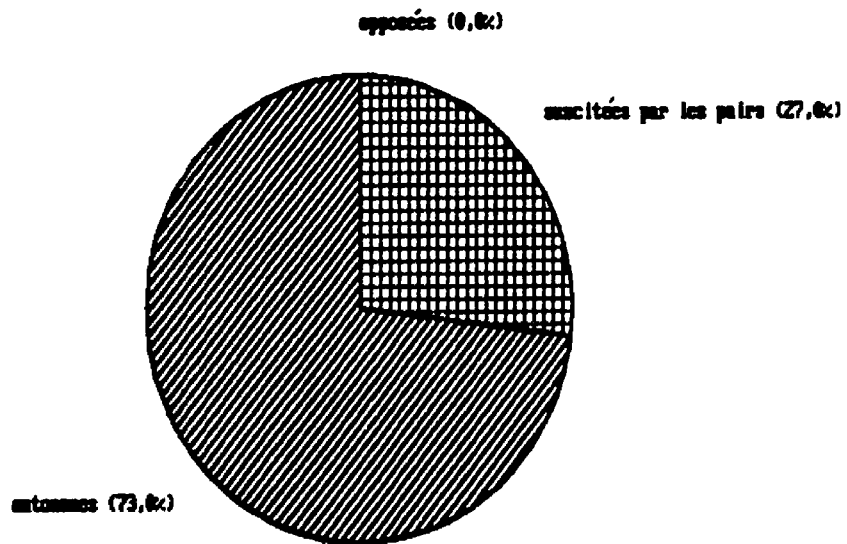
**Figure 38:** Répartition en pourcentage des 29 révisions de fond suscitées par les pairs, autonomes, ou opposées pour les scripteurs faibles



**Figure 39:** Répartition en pourcentage des 95 corrections de forme suscitées par les pairs, autonomes, ou opposées pour les scripteurs forts



**Figure 40: Répartition en pourcentage des 91 corrections de forme suscitées par les pairs, autonomes, ou opposées pour les scripteurs faibles**



Les révisions de surface, qu'elles soient effectuées de façon autonome ou suscitées par les pairs, se répartissent à peu près également entre les scripteurs forts et faibles. En effet, sur les 91 révisions faites par les sujets moins habiles, 25 d'entre elles ont été suscitées par les pairs, soit 27%, et 66 changements ont été effectués de façon autonome, soit 73%. Les scripteurs forts, quant à eux, sur les 95 changements qu'ils ont effectués, 23 se sont inspirés des commentaires des pairs, soit une proportion de 24%. et 70 révisions ont été effectuées de façon autonome, soit une proportion de 74%. Une scripteure habile a réalisé deux révisions opposées<sup>29</sup> à ce qui avait été dit lors de la rencontre, soit 2% des changements (voir figures 39 et 40).

Dans le tableau suivant, nous examinerons dans quelles catégories se retrouvent les commentaires reçus et les révisions effectuées par les huit sujets forts et faibles. La première partie du tableau présente le nombre de jugements (évaluations positives et négatives) reçus par les scripteurs forts et faibles. La seconde partie concerne les

<sup>29</sup> Ces révisions étaient correctes puisque cette scripteure forte avait été mal conseillée par une autre scripteure forte.



suggestions reçues et les révisions effectuées par les scripteurs forts et faibles pour chacune des rubriques (*détails, organisation, cohérence, adaptation du texte au lecteur*), elles-mêmes subdivisées en quatre types de changements possibles (*addition, retrait, substitution, permutation*). Finalement, la dernière partie du tableau présente les suggestions reçues et les changements effectués par les scripteurs forts et faibles pour la forme du texte (*syntaxe, vocabulaire, ponctuation, code grammatical et code orthographique*).

**Tableau XLIX: Nombre d'interactions reçues et de révisions effectuées par les scripteurs forts et faibles**

<u>jugements</u>	évaluation positive, fond		évaluation positive, forme		évaluation négative ou question, fond		évaluation négative ou question, forme	
<u>interactions</u>	forts: 11 faibles: 8				forts: 16 faibles: 8			
	addition		retrait		substitution		permutation	
	<u>interactions</u>	<u>révisions</u>	<u>interactions</u>	<u>révisions</u>	<u>interactions</u>	<u>révisions</u>	<u>interactions</u>	<u>révisions</u>
détails	forts: 7 faibles: 5	forts: 14 faibles: 11	fort: 1	forts: 8 faibles: 2	forts: 2	forts: 9 faibles: 3		faible: 1
organisation du texte		forts: 2 faibles: 1		forts: 2 faible: 1				fort: 1 faible: 1
cohérence		forts: 5 faibles: 1		forts: 3 faible: 1				faible: 1
adaptation au lecteur	faible: 1				faible: 1	faibles: 6		
<u>suggestions (forme)</u>	<u>interactions</u>				<u>révisions</u>			
syntaxe	forts: 2		faible: 1		forts: 12		faibles: 15	
vocabulaire	forts: 2				forts: 5		faibles: 8	
ponctuation	forts: 2		faible: 1		forts: 14		faibles: 16	
code grammatical	forts: 4		faibles: 9		forts: 31		faibles: 25	
code orthographique	forts: 10		faibles: 18		forts: 33		faibles: 27	

En observant, dans le tableau XLIX, les catégories pour lesquelles les deux types de scripteurs ont reçu des commentaires différents, on se rend compte que les sujets faibles ont reçu deux fois moins de questions ou d'évaluations négatives que leurs pairs forts, soit 8 pour 16. Par contre, les sujets forts ont reçu deux fois moins de suggestions sur la surface que leurs pairs faibles en ce qui a trait au code orthographique et grammatical. En effet, les scripteurs forts n'ont reçu que 4 suggestions d'ordre grammatical et 10 d'ordre orthographique alors que les sujets moins habiles ont reçu respectivement 9 et 18 commentaires pour ces mêmes catégories (voir figures 41 et 42).

Figure 41: Nombre de commentaires sur le fond pour les scripteurs forts et faibles

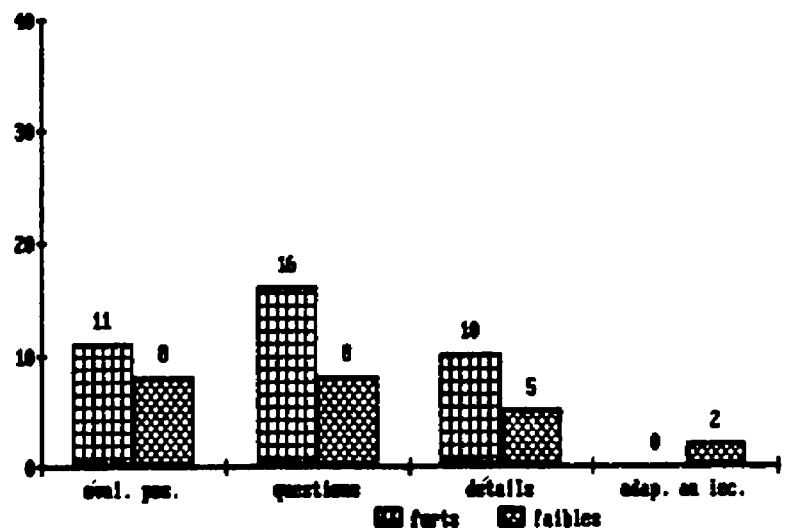
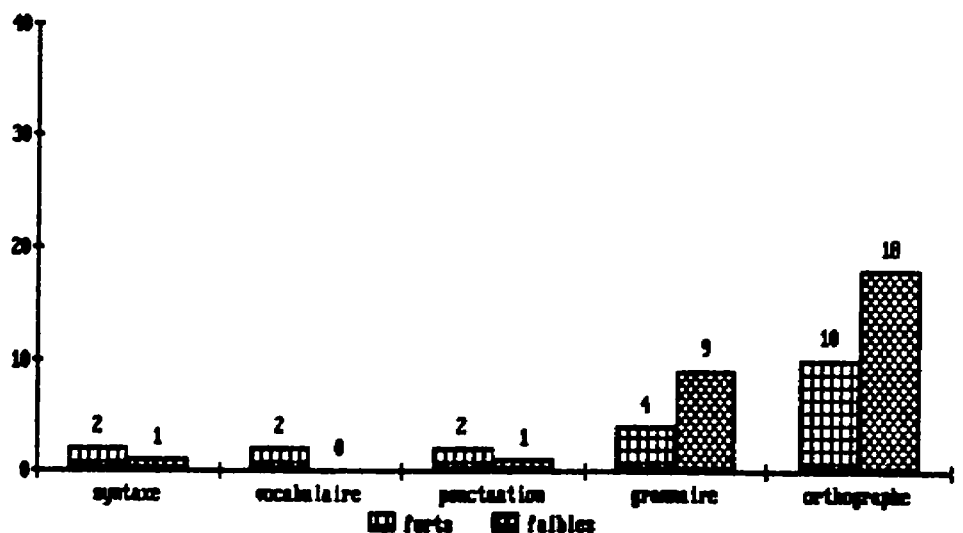


Figure 42: Nombre de commentaires sur la forme pour les scripteurs forts et faibles



Le nombre de révisions effectuées par les scripteurs forts est plus important surtout en ce qui a trait aux révisions de contenu. En effet, les scripteurs habiles ont eu une plus grande propension à retirer et à ajouter des éléments textuels que leurs pairs faibles (voir figure 44). Les sujets forts ont effectué en tout 21 additions (14 aux détails, 2 à l'organisation et 5 à la cohérence) contre seulement 13 pour les scripteurs faibles (11 aux détails, une à l'organisation et une à la cohérence). De plus, ils ont retiré 13 éléments concernant les détails (8), l'organisation (2) et la cohérence (3) du texte pour seulement 4 révisions du même type pour les scripteurs faibles, soit 2 retraits d'éléments concernant les détails, un pour l'organisation et un pour la cohérence textuelle. Les scripteurs forts ont également effectué trois fois plus de substitutions touchant les détails (9) que leurs pairs moins habiles (3). Par contre, ces derniers ont effectué six substitutions touchant l'adaptation du texte au lecteur alors que les scripteurs forts n'ont pas fait de changements de ce type (voir figures 43, 44 et 45).

**Figure 43: Nombre de révisions de fond pour les scripteurs forts et faibles**

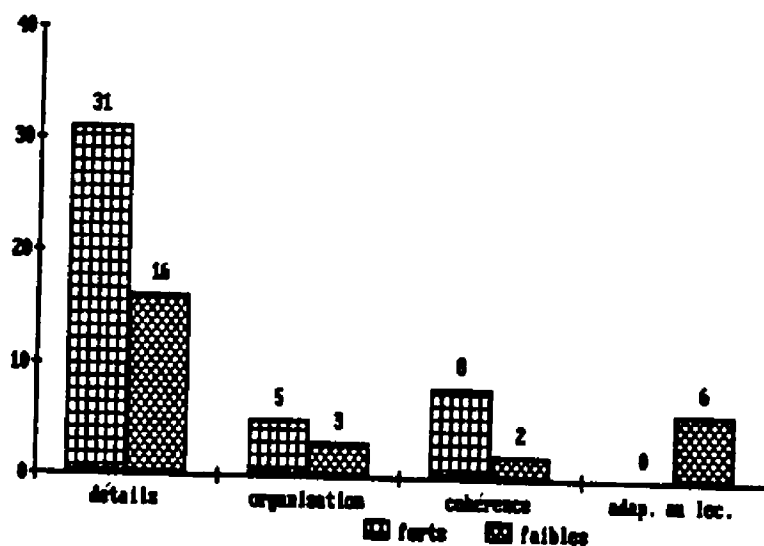


Figure 44: Nombre d'addition, de retrait, substitution et permutation effectués les scripteurs forts et faibles

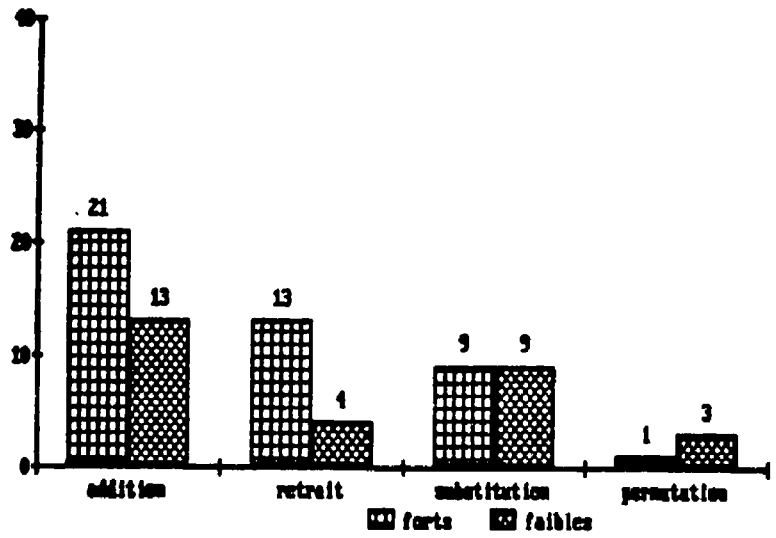
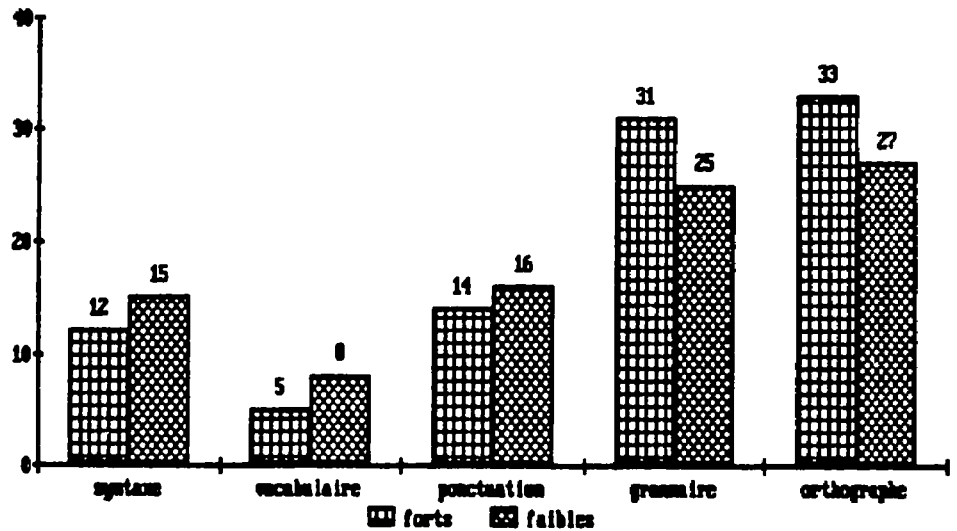


Figure 45: Nombre de révisions de forme pour les scripteurs forts et faibles



## Résumé

En somme, les scripteurs forts se sont comportés différemment de leurs pairs moins habiles en ce qui a trait principalement aux révisions de fond tant sur le plan de la prise en compte des suggestions des pairs, de la quantité des changements et du type de changements effectués. Pour ce qui est des interactions verbales, les deux types de scripteurs ont reçu un nombre proportionnellement semblable d'évaluations positives, de commentaires acceptés et de suggestions ignorées tant pour le fond que la forme du texte. Les sujets forts ont reçu un peu plus de suggestions sur le contenu de leur texte que leurs pairs faibles. Par contre, ces derniers ont reçu un peu plus de suggestions quant au code grammatical et orthographique que leurs pairs forts. Les révisions de surface n'ont pas fait l'objet de différences marquées entre les deux types de scripteurs.

Dans la section suivante, nous verrons si la qualité de l'écriture a été affectée par les comportements des huit scripteurs lors des GRÉRÉ et lors de la révision de leur texte.

### **4.3.12 Évaluation des textes**

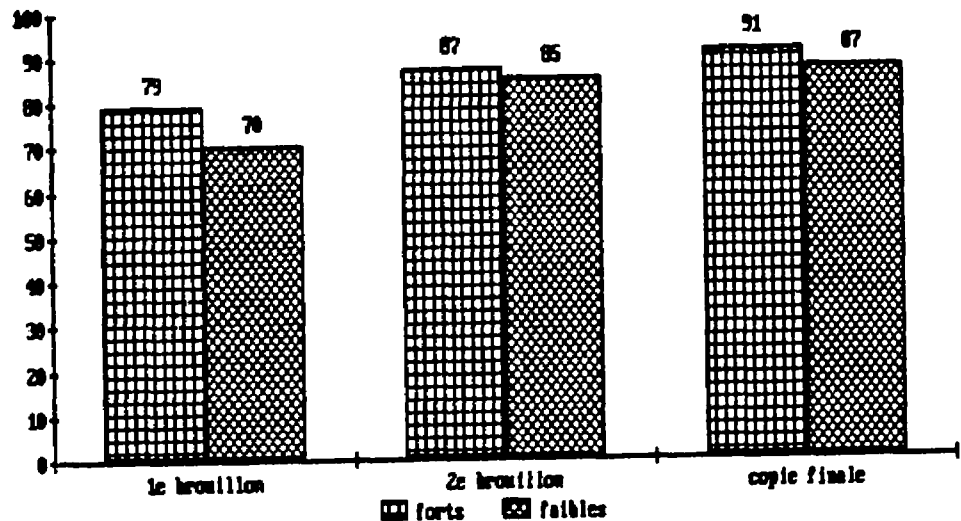
Trois mesures ont été prises en ce qui a trait à la qualité de l'écriture: la longueur des textes (nombre de mots), le score holistique et le score analytique.

#### Nombre de mots

Comme en témoignent l'histogramme 4.44 et le tableau L, la longueur des textes des quatre sujets faibles a augmenté en moyenne de 15 mots entre le premier et le deuxième brouillon passant de 70 à 85 mots, et de 2 mots entre le deuxième brouillon et la copie finale passant de 85 à 87 mots. La longueur moyenne des textes des quatre sujets forts a aussi augmenté entre le premier, le deuxième brouillon et la copie finale, mais de façon moins marquée passant de 79 à 87 mots pour une augmentation de 6 mots et de

87 à 91 pour une augmentation de 4 mots. Notons que notre échantillonnage restreint rend hasardeux l'utilisation de la moyenne, car il suffit qu'un seul scripteur obtienne des résultats "hors norme" pour fausser la tendance générale.

**Figure 46:** Nombre de mots des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles



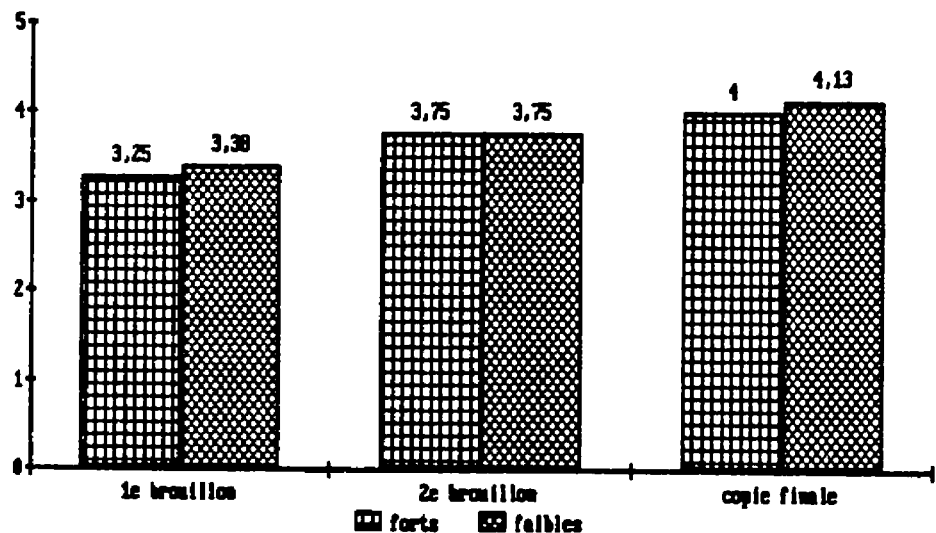
**Tableau L:** Longueur des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles

	PREMIER BROUILLON	DEUXIÈME BROUILLON	COPIE FINALE
<b>SUJETS FAIBLES</b>			
09B	58	77	76
16B	47	53	56
19A	66	102	106
22A	108	109	108
MOYENNES	70	85	87
<b>SUJETS FORTS</b>			
03B	98	85	103
07A	59	60	60
17A	81	95	90
18B	79	109	109
MOYENNES	79	87	91

### Score holistique

Les résultats de l'évaluation holistique des textes, illustrés par la figure 47 et compilés au tableau LI, indiquent que les sujets faibles ont augmenté leurs scores moyens passant de 3,38 à 3,75 entre le premier et le deuxième brouillon et de 3,75 à 4,13 entre le deuxième brouillon et la copie finale. Les sujets forts ont aussi augmenté leurs scores moyens, mais curieusement, ils ont obtenu des résultats légèrement inférieurs ou égaux à leurs pairs évalués comme faibles. Leur premier brouillon a reçu une note moyenne de 3,25, leur deuxième brouillon 3,75 et leur copie finale, 4. Encore une fois, le petit nombre de sujets ne nous permet pas de vérifier statistiquement si ces augmentations sont significatives ou non. Il faut aussi tenir compte de la fidélité inter-juge qui est très basse pour le score holistique. On remarque cependant que tous les sujets, sauf 09B, ont réussi à augmenter ou à maintenir leur performance à travers les différentes versions de leur texte.

**Figure 47: Scores holistiques des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles**



**Tableau LI: Scores holistiques des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles**

	PREMIER BROUILLON	DEUXIÈME BROUILLON	COPIE FINALE
<b>SUJETS FAIBLES</b>			
09B	3,5	3	3,5
16B	3,5	4	4
19A	3,5	4,5	4,5
22A	3	3,5	4,5
MOYENNES	3,38	3,75	4,13
<b>SUJETS FORTS</b>			
03B	3,5	3,5	4,5
07A	2,5	3	3
17A	4	4,5	4,5
18B	3	4	4
MOYENNES	3,25	3,75	4

### Score analytique

Les résultats du total du score analytique n'indiquent pas de différences marquées entre les scripteurs forts et faibles (voir tableau LII). En effet, la moyenne du score total des scripteurs faibles passe de 19 à 20 sur 32 entre le premier et le deuxième brouillon pour plafonner à 20 à la copie finale. Les scripteurs forts, quant à eux, obtiennent une moyenne de 19,3 pour leur premier brouillon, 20 pour leur deuxième et 20,4 pour leur copie finale. Sur le plan individuel, contrairement aux résultats obtenus au score holistique qui indiquaient une augmentation ou un maintien de la qualité de l'écriture entre les différentes versions du texte, le score analytique révèle des performances variables des sujets peu importe leur niveau d'habileté initial. Seuls les sujets 22A, 03B et 07A ont amélioré leur score cumulatif et ce, de façon constante, à travers les différentes versions de leur texte.



Les sous-totaux "fond" et "forme" indiquent la même tendance, c'est-à-dire une absence de différence marquée entre scripteurs forts et faibles. Effectivement, la moyenne des scripteurs moins habiles en ce qui a trait au fond du texte passe de 9 à 10,5 sur 16 entre le premier et le deuxième brouillons et plafonne à 10,5 à la copie finale tandis que les scores moyens pour la forme passent de 10 au premier brouillon pour descendre à 9,5 pour le deuxième brouillon et la copie finale. Les scripteurs forts, quant à eux, obtiennent des moyennes inférieures à celles de leurs pairs en ce qui concerne le contenu, soit 8,5 pour leur premier brouillon, 9,5 pour la deuxième version et 9,63 pour la copie finale. Ceux-ci ont des résultats légèrement supérieurs à leurs pairs moins habiles en ce qui a trait à la forme de leur texte, soit 10,8 pour leur premier brouillon, 10,5 pour la deuxième version et 10,8 pour la copie finale.

Les neuf rubriques composant l'ensemble du score analytique n'indiquent pas non plus de distinction particulière entre les deux types de scripteurs. Si on examine les moyennes de chaque rubrique, seuls les "détails" pour les scripteurs forts ainsi que "l'adaptation au lecteur" et "la syntaxe" pour les scripteurs faibles ont augmenté de façon constante à travers les trois versions du texte.

**Tableau LII: Scores analytiques des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles<sup>30</sup>**

	SU.TE.	dét.	org.	coh.	ada.	FOND	syn.	voc.	pon.	gra.	ort.	FORME	TOTAL	
1 <sup>er</sup> BROUILLON	09B	1,5	3	1	1,5	7	1	3	2	2	1	9	16	
	16B	2,5	4,5	1,5	1,5	10	3	1	2	2	3	11	21	
	19A	3,5	3	2	2	10,5	3	2	3	2	1	11	21,5	
	22A	2,5	3	1,5	1,5	8,5	1	2	3	1	2	9	17,5	
	faibles	moyennes	2,5	3,38	1,5	1,63	9	2	2	2,5	1,75	1,75	10	19
	03B	3	3,5	1,5	2,5	10,5	4	1	2	2	2	11	21,5	
	07A	1,5	2	1	1	5,5	2	2	1	1	1	7	12,5	
	17A	2,5	3	2	2,5	10	3	2	3	3	2	13	23	
	18B	2	3	1,5	1,5	8	3	1	3	2	3	12	20	
	forts	moyennes	2,25	2,88	1,5	1,88	8,5	3	1,5	2,25	2	2	10,8	19,3
2 <sup>er</sup> BROUILLON	09B	2	3	1	1,5	7,5	1	1	2	2	1	7	14,5	
	16B	4	4	1,5	2	11,5	4	1	3	2	2	12	23,5	
	19A	4	3,5	2,5	2	12	3	2	2	2	2	11	23	
	22A	3,5	3	2,5	2	11	1	2	3	1	1	8	19	
	faibles	moyennes	3,38	3,38	1,88	1,88	10,5	2,25	1,5	2,5	1,75	1,5	9,5	20
	03B	3	4	1	1,5	9,5	4	1	3	2	2	12	21,5	
	07A	2,5	2	1	1,5	7	1	1	2	1	2	7	14	
	17A	4,5	4	2	2,5	13	4	2	3	2	1	12	25	
	18B	2,5	3	1,5	1,5	8,5	3	2	2	2	2	11	19,5	
	forts	moyennes	3,13	3,25	1,38	1,75	9,5	3	1,5	2,5	1,75	1,75	10,5	20
COPIE FINALE	09B	2	3	1	1,5	7,5	2	1	2	2	2	9	16,5	
	16B	3,5	4,5	2	2	12	3	1	3	1	2	10	22	
	19A	4	3,5	2	2	11,5	4	1	2	2	2	11	22,5	
	22A	3,5	3	2	2,5	11	1	2	2	2	1	8	19	
	faibles	moyennes	3,25	3,5	1,75	2	10,5	2,5	1,25	2,25	1,75	1,75	9,5	20
	03B	3	4,5	1,5	1,5	10,5	4	1	3	3	2	13	23,5	
	07A	2,5	2,5	1	2	8	1	1	2	1	3	8	16	
	17A	4	3	2	2,5	11,5	4	1	3	2	1	11	22,5	
	18B	3,5	2,5	1	1,5	8,5	2	2	2	2	3	11	19,5	
	forts	moyennes	3,25	3,13	1,38	1,88	9,63	2,75	1,25	2,5	2	2,25	10,8	20,4

<sup>30</sup> Légende

SU.TE. = sujet/texte    syn. = syntaxe  
dét. = détails    voc. = vocabulaire  
org. = organisation    pon. = ponctuation  
coh. = cohérence    gra. = grammaire  
ada. = adaptation    ort. = orthographe  
au lecteur

Figure 48: Scores analytiques des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles (scores totaux, sur 32)

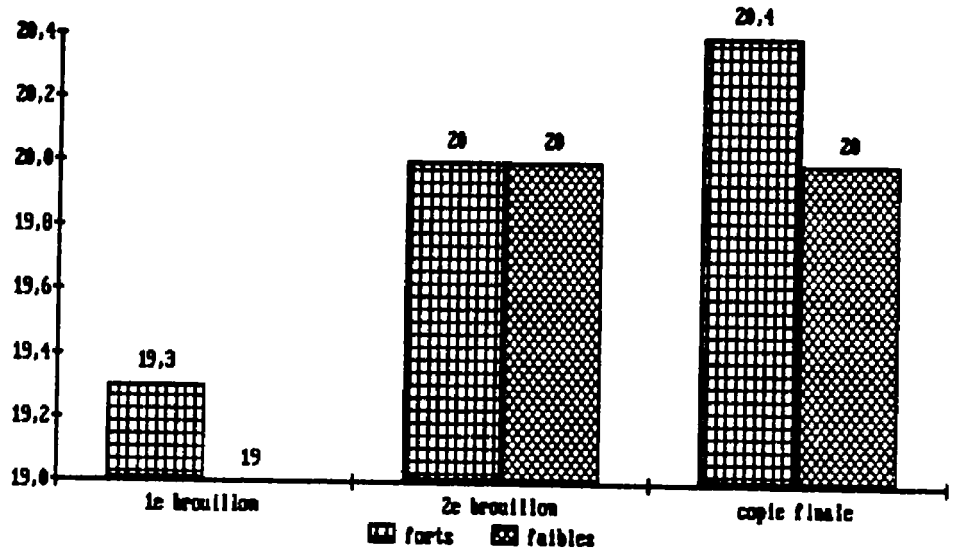
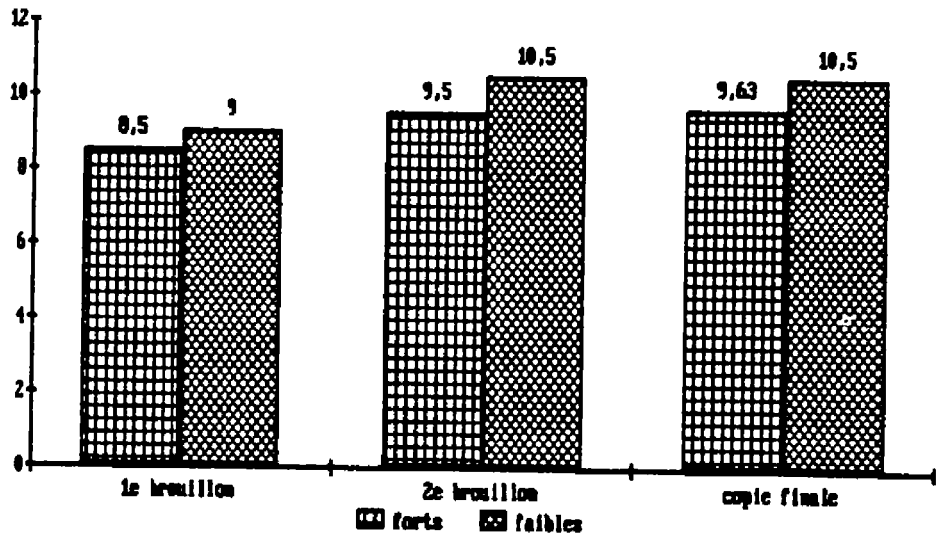
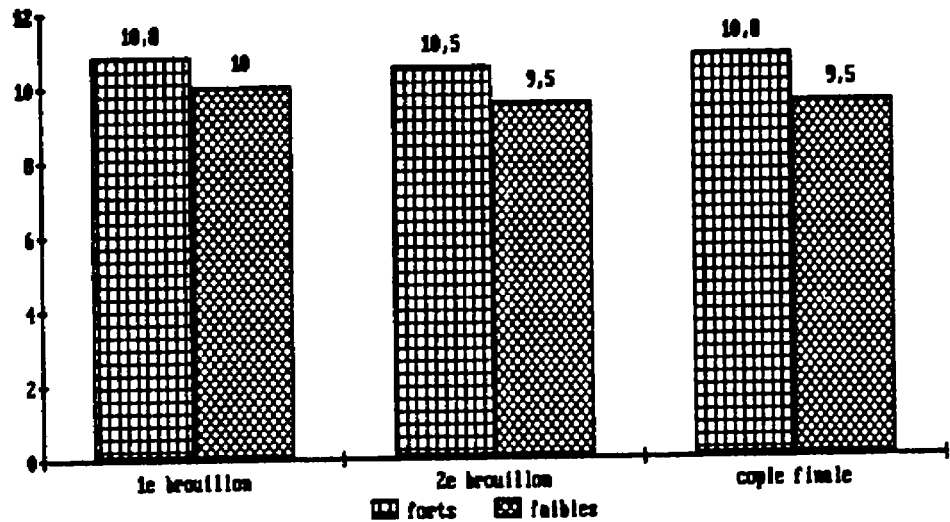


Figure 49: Scores analytiques des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles (sous-total fond, sur 16)



**Figure 50: Scores analytiques des premier, deuxième brouillons et copie finale des huit sujets forts-faibles (sous-total forme, sur 16)**



#### 4.3.2 Interprétation des résultats

Après avoir examiné si les commentaires des pairs émis lors des groupes de révision rédactionnelle se retrouvaient sous forme de révisions dans les textes subséquents et si les révisions (suscitées ou non par les pairs) contribuaient à l'amélioration de la qualité de l'écriture, nous nous sommes demandé si les effets de la rétroaction verbale des pairs étaient semblables ou différents selon le type de scripteur (habile ou éprouvant des difficultés). Selon les résultats obtenus par les quatre sujets forts et les quatre sujets faibles, les effets sont assez semblables surtout en ce qui a trait à la qualité de l'écriture. En effet, ni la longueur des textes, ni le score holistique, ni le score analytique ne montrent de différence marquée entre les deux types de scripteurs. L'analyse des interactions donne des résultats semblables, c'est-à-dire qu'il n'y a aucune différence significative entre les scripteurs habiles et ceux qui le sont moins, sauf en ce qui a trait au nombre de commentaires sur le contenu et au nombre de commentaires portant sur le code grammatical et sur le code orthographique. En effet, les scripteurs forts ont reçu plus de suggestions sur le fond de leur texte alors que leurs pairs moins habiles ont reçu plus de commentaires sur la surface de type grammatical et orthographique. Ces

différences demeurent cependant peu significatives en regard du petit échantillon. Seules les révisions de fond tant sur le plan de la prise en compte des suggestions des pairs, de la quantité des changements et du type de changements effectués distinguent les scripteurs forts des scripteurs faibles.

À la suite de l'examen de l'ensemble de ces résultats, nous serions tentés de croire que les effets sont semblables quel que soit le niveau d'habileté initial des scripteurs. Dans les pages qui suivent, afin de vérifier si cette conclusion résiste à un étude un peu plus approfondie, nous examinerons les interactions et les révisions d'un scripteur fort et d'un scripteur faible puisque les différences observées sont plutôt de cet ordre que de l'ordre de la qualité des textes. Pour ce faire, nous avons choisi d'examiner deux sujets du groupe de l'après-midi puisque les interactions y ont été plus nombreuses et les plus compréhensibles: le sujet 03B qui a été classé comme scripteur habile et le 16B qui a été évalué comme scripteur faible. Nous présenterons d'abord le premier brouillon, puis les commentaires reçus lors du premier GRÉRÉ, le deuxième brouillon ainsi que le tableau de classification des révisions. Après une brève discussion au sujet de cette première étape du processus<sup>31</sup>, nous présenterons par la suite les suggestions reçues lors du deuxième GRÉRÉ, la copie finale ainsi que le tableau de classification des révisions.

### Processus d'un scripteur fort

---

#### Premier brouillon: sujet 03B

1. Faut-tu des nouveaux vêtements? Si oui, vien chez "Le monde en vetement.
2. Il y a des manteau en cuir, des jeans, de suède de soie, des robes en cuir, des robes en suédois, et beaucoup plus! Les prix sont moïn que \$100 dollars!
3. Dedans "Le monde en vétémant" il y a un quin pour enfant (il y a des jeux et des jouets? des playpen pour tes bébés, deux grosse salle de toilet, un pour les femme et l'autre pour les homme! cinq caisses et il y a un coté pour tes chiens et animeax. See you there!

---

<sup>31</sup> Le mot processus est ici pris au sens de "Ensemble de phénomènes se déroulant dans le même ordre; façon de procéder." (Cf. Le nouveau Petit Robert 1995)

GRÉRE 1: commentaires reçus par le sujet 03B

18B: J'aime ton idée (inaud)<sup>32</sup>

16B: Moi aussi!

09B: J'aime quand tu dis... Je sais pas comment dire ça. J'aime quand tu dis qu'il y a des coins pour les jeux. Pas juste les jeux. C'est un coin pour les jouets.

03B: Les enfants.

09B: Oui. Et un coin pour les adultes. Et pour les animaux?

03B: Il y a un cage.

09B: Et aussi les grosses salles de ...

03B: ...toilettes.

09B: Oui.

16B: J'aime la partie quand tu dis "See you there!" parce que c'est presque tous les gros manufactures dit. C'est comme un advertisement.

18B: Comment gros est cette manufacture de vêtements?

03B: C'est très gros. La salle de toilettes est comme cette chambre.

18B: Pour les salles de toilettes, est qu'il faut dire pour les hommes et pour les femmes? Parce que c'est toujours comme ça.

03B: Oui, c'est vrai.

16B: Est-ce que c'est très sophistiqué dans la chambre de toilette? Parce que j'ai vu beaucoup de fois des chambre de toilettes avec du laser. Tu mets tes mains en dessous de l'eau et ça commence.

03B: Ah oui! Il y a ça dans chaque toilette.

18B: C'est bon!

---

<sup>32</sup> inaud = inaudible

09B: Pour les vêtements, est-ce que c'est des robes très comme...

03B: Comme les anciennes?

09B: Pas vraiment. Mais pour des party comme vraiment casual.

03B: Il y a même des bellbottoms.

che:<sup>33</sup> Qu'est-ce que c'est que ça?

03B: C'est des pantalons ça va comme ça et là.

16B: C'est comme un gros flotte de matériau.

---

Deuxième brouillon: sujet 03B

"Le monde en vêtement"

Faut-tu des nouveau vêtement? Si oui, vien chez "Le monde en vêtement"

Il est 5 km long et 10 km large. Il y a plus de 500,000 vêtements dedans. Il y a aussi des matériaux en cuir, suédois, jeans, soie et beaucoup plus! Les prix sont moïn que 50 dollard!

En dedans "Le monde en vêtement il y a un quin pour enfant, des playpens pour les bébé, deux grosse salle de toilet, cinq caissés et un côté pour animeaux. Appel-nous a 1-000-911-9911. Voiyes, vous-là!

---



---

<sup>33</sup> che = chercheure

Tableau LIII: Classification des révisions du deuxième brouillon (03B)<sup>34</sup>

<u>Révisions concernant le fond</u>	<u>addition</u>	<u>retrait</u>	<u>substitution</u>
détails	Il est 5 km long et 10 km large.  Il y a plus de 500,000 vêtements dedans.  Appel-nous a 1-000-911-9911	-il y a des jeux et des jouets  -un pour les femme et l'autre pour les hommes  -pour tes chiens	- <u>Il y a aussi des matériaux en cuir, suédois, jeans soie et beaucoup plus!</u> (Il y a des manteau en cuir des jeans, de suède de soie, des robes en cuir des robes en suédois, et beaucoup plus!) - <u>matériaux</u> (manteau)  - <u>50 dollard</u> (100 dollars)
organisation du texte	Titre: "Le monde en vêtement"	(a enlevé les chiffres qui précèdent les paragraphes)	
cohérence	aussi	il y a (pour éviter la répétition)	
<u>Révisions concernant la forme</u>			
vocabulaire <u>En</u> dedans / <u>Voives, vous-là!</u> (See you there!)			
ponctuation "Le monde en vêtement" <u>(.)</u> / "Le monde en vêtement" <u>(")</u>			
code grammatical pour <u>l</u> (t)es bébé(s), des nouveau(x)			
code orthographique <u>dollard</u> (s) / <u>vêteme</u> (a)nt / <u>animeaux</u> / <u>vé</u> (e)tement			

On peut observer ici quelques comportements qui caractérisent la plupart des interactions et des révisions de l'ensemble des sujets de la recherche, mais aussi quelques phénomènes particuliers à ce sujet. Tout d'abord, l'auteure 03B décide de retirer "il y a des jeux et des jouets", même si ce détail avait fait l'objet d'un commentaire positif. C'est la seule scripteure qui a effectué une révision sur le contenu du texte contraire à la rétroaction verbale des pairs. Cependant, fait intéressant à remarquer, l'auteure de cette remarque, le sujet 09B, a été classifiée comme scripteure faible alors que 03B est

<sup>34</sup> Pour la catégorie "substitution" et les révisions concernant la forme, les soulignements indiquent les ajouts et les parenthèses indiquent les retraits.



une scripteure habile. Est-ce que cette différence d'habileté entre ces deux coéquipières a influencé la décision de 03B? Ou est-ce que 03B a décidé, lors de la révision, que ce détail était inutile sans se souvenir de la remarque positive de sa coéquipière? Malheureusement, seul un protocole de pensée à haute voix ou une entrevue avec le scripteur suite à l'étape de révision nous aurait permis de répondre à ces questions.

L'auteure 03B a aussi ignoré la question et la suggestion de son pair 16B (scripteur faible) concernant les toilettes au laser même si elle avait approuvé cette idée lors de la conversation. Par contre, elle a tenu compte des questions de 18B (scripteure habile) concernant la grandeur de la manufacture et l'inutilité de mentionner qu'il y a des toilettes pour hommes et femmes. L'auteure a aussi décidé de conserver l'idée du "See you there" telle qu'approuvée par 16B, mais elle a traduit cette expression en français sans suggestion spécifique des pairs.

Finalement, en ce qui a trait aux autres révisions que 03B a effectuées de façon autonome, en plus des nombreuses corrections de surface (11), il y a aussi quelques changements touchant le contenu du texte qui semblent avoir été quand même influencés de façon indirecte par la conversation entre les pairs. Tout d'abord, elle avait mentionné lors de son premier brouillon "il y a un coté pour tes chiens et animeax". Elle a retiré "pour tes chiens" sans suggestion spécifique des pairs. Est-ce qu'elle s'est rendu compte en lisant à haute voix que les chiens faisaient partie des animaux ou est-ce la question de 09B qui, probablement distrait, lui demande "s'il y a un coin pour les animaux" qui lui a fait prendre conscience de sa maladresse? Ensuite, elle a fait une substitution importante lors de la description de la marchandise vendue au "Monde en vêtement" (voir tableau LIII). Sa deuxième description, beaucoup plus englobante, semble plus appropriée. Or, lors de la conversation avec ses pairs, 09B lui a posé quelques questions au sujet des robes, ce qui a peut-être fait réaliser à l'auteure que sa description n'était pas tout à fait adéquate. De plus, l'enregistrement révèle qu'elle a eu de la difficulté à lire les types de tissus tels qu'elle les avait écrits dans son premier brouillon, ce qui a pu aussi avoir une influence sur cette substitution. Ensuite, elle a aussi retiré les chiffres

devant ses paragraphes (qu'elle n'avait pas lus à haute voix) et ajouté un titre à sa composition. Or, d'autres membres de son GRÉRÉ avaient inclus un titre dans leur premier brouillon. Il est malheureusement impossible de savoir dans quelle mesure ces révisions autonomes ont été influencées par les pairs.

Voyons maintenant la suite du processus avec le deuxième GRÉRÉ, le tableau de classification des interactions de cette rencontre, la copie finale ainsi que le tableau de classification des révisions de cette dernière version.

GRÉRÉ 2: commentaires reçus par le sujet 03B

09B: ""Le monde en vêtement" Faut-tu des nouveau vêtement?" Je pense que c'est un "s" à vêtement.

03B: Ah oui!

09B: "Si oui, vien chez "Le monde en vêtement". Il est 5 km long et 10 km large. Il y a plus de 500,000 vêtements dedans. Il y a aussi des matériaux en cuir...,"

03B: "suédois"

09B: O.K. "jeans, soie et beaucoup plus! Les prix sont moin que 50 dollard! En dedans "Le monde en vêtement il y a un quin pour enfant..." Pour les enfants, je pense.

03B: Enfants, "s". O.K.

09B: Pour les. Pour les enfants.

03B: O.K.

09B: "... des playpens pour les bébé, deux grosse salle de toilet, cinq caisses et un c-té pour animeaux. Appel-nous a 1-000-911-9911. Voiyes, vous-là!"

che: C'est tout?

09B: J'ai pas vu des choses.

16B: (inaud) playpen.

- che: C'est quoi le mot que vous cherchez?
- 16B: Playpen.
- 03B: Il est pas ici.
- che: Non. Montre donc. C'est quoi au juste des playpens?
- 03B: C'est des choses pour les bébés...
- 16B: ...comme des criptes.
- che: Avec des bretelles?
- 16B: Non. C'est une chose qui joue dedans. C'est comme une cage.
- 18B: C'est pas une cage!
- che: C'est pas un vêtement.
- tous: Non.
- che: Je sais on appelle ça tout simplement un parc.
- 09B: Parc. O.K.
- che: C'est tout?
- tous: Oui.

---

Copie finale: sujet 03B

"Le monde en vêtement"

Faut-tu des nouveau vêtements. Si oui, vien chez "Le monde en vêtement" a Montreal-Est.

Il est cinq km long et dix km large. Il y a plus de 500,00 vêtement dedans. Il y a aussi des vêtement en cuir, suédois, jeans, soie et beaucoup plus! Les prix sont moïn que cent dollards!

En dedans "Le monde en vêtement il y a un quin pour les enfants, des parcs pour les bébés, deux grosses salle de toilets, (sieze en chaque) cinq caisses et un coté pour les animeaux. Il est le plus grosse magasin en Québec. Appelle-nous a 1-000-911-9911. Voyez-vous là!

---

Tableau LIV: Classification des révisions de la copie finale (03B)

<u>Révisions concernant le fond</u>	<u>addition</u>	<u>retrait</u>	<u>substitu-tion</u>	<u>permuta-tion</u>
détails	-a Montreal-Est  -siese en chaque  -Il est le plus grosse magasin en Québec.		vêtement (matériaux)  cent dollards (50 dollard)	
organisation du texte				
cohérence				
conscience du lecteur				
<u>Révisions concernant la forme</u>				
syntaxe un quin pour <u>les</u> enfants / un coté pour <u>les</u> aniveau				
vocabulaire <u>parcs</u> (playpens)				
ponctuation (enlève le point d'interrogation à la fin d'une question)				
code grammatical des vêtements / <u>cing</u> (5) / <u>dix</u> (10) / 500,00(0) vêtement(s) / <u>dollards</u> / <u>les enfants</u> / <u>les bébés</u> / <u>deux grosses</u> salle de toiles / <u>Voyez</u> (s)-vous				
code orthographique <u>Appelle</u>				

Pour ce deuxième GRÉRÉ, nous avons jumelé un scripteur fort avec un faible pour les corrections de forme. Comme nous l'avons déjà mentionné, à cause du manque de temps, nous ne pouvions pas consacrer une partie de cette deuxième rencontre aux commentaires sur le fond du texte. Une autre limite importante pour ce deuxième GRÉRÉ est d'ordre technique: nous demandions à l'enfant "correcteur" de lire le texte à haute voix pour les besoins de l'enregistrement. Cela demandait aux enfants une double attention occasionnant du même coup une surcharge cognitive qui rendait probablement les corrections moins efficaces.

Malgré ces limites, 09B a quand même réussi à corriger quelques fautes dans la copie de 03B. Tout d'abord, en ce qui concerne la syntaxe, la scripteure a ajouté l'article les à deux reprises (un quin pour les enfants / un coté pour les animeaux) sur l'unique suggestion de sa coéquipière. Il y a eu d'ailleurs une petite confusion au départ à ce propos puisque l'auteure croyait que sa correctrice mentionnait seulement l'oubli du "s" à la fin du mot "enfant". 09B a finalement réussi à se faire comprendre et l'erreur de la marque du pluriel a été corrigée du même coup. Elle a également remarqué qu'il manquait un "s" à vêtements ce que 03B s'est empressée de corriger. Elle a également ajouté d'autres "s" manquants sans suggestion spécifique dans ce sens. Le mot *playpen* a été traduit avec l'aide de la chercheure, mais ce sont les pairs qui ont d'abord cherché la traduction dans le dictionnaire. Finalement, elle a écrit tous les chiffres en lettres au lieu de les laisser en nombre. Elle n'avait pas reçu de commentaires spécifiques à ce sujet, mais, lors du même GRÉRÉ, une autre scripteure habile, 18B, avait suggéré à 16B de changer ses nombres en lettres. Est-ce qu'elle a intégré ce commentaire fait sur un autre texte que le sien ou s'agit-il simplement d'un changement purement "autonome"?

Sur le plan du contenu du texte, malgré l'absence de commentaires pour cette catégorie, 03B a quand même effectué cinq petits changements. Elle a ajouté aux détails du texte l'emplacement du magasin (à Montréal-Est), le nombre de caisses (siez en chaque), et l'importance du *Monde en vêtement* (Il est le plus grosse magasin en Québec). Elle a également substitué aux détails du texte "matériaux" pour "vêtement", ce qui rend sa description encore plus efficace, et "50 dollard" pour "cent dollards" revenant ainsi à sa première idée sans que l'on sache pourquoi puisque l'auteure n'avait reçu ni suggestions ni commentaires négatifs à ce sujet.

Voyons maintenant comment le sujet 16B, scripteur faible, a réagi aux commentaires de ses pairs.

Processus d'un scripteur faible

---

Premier brouillon: sujet 16B

Loto 649

60 joueurs par heure!

1 joueur par minute!

1/2 joueur par 30 secondes

Regarder tout les joueur. Achète un billet lotto 649. Pour le gagueur dans vous.

Hey, vous saver pas! C'est un bon chance. Et Il y a un bon offre maintenant.  
Un offre par telephone.

649, Just fait là!

---

GRÉRE 1: commentaires reçus par le sujet 16B

03B: J'aime quand tu as dit loto 6.49 et pas un magasin.

18B: Pourquoi est-ce qu'il faut appelé un numéro de téléphone et pas juste un dépanneur.

16B: C'est plus vite. Tu es à la maison. Tu juste appelles.

18B: Comment est-ce qu'il peut apporter à ton maison?

16B: Je sais pas.

18B: C'est juste une chose. Tu as deux "t" à "loto".

09B: Combien de dollars est-ce que ça coûte?

16B: Pour 10 c'est 6 dollars et 49 cents.

09B: Pour un?

16B: Pour 10.

09B: Pour un billet?

16B: Je sais pas.

che: Ça c'est le spécial.

16B: Oui.

che: Tu l'as écrit ça?

16B: C'est juste un offre par téléphone. Ça c'est le spécial.

18B: Peut-être tu peux ajouter comment ça coûte parce que si tu sais pas peut-être... tu peux ... comme tu sais... (inaud) "Ah c'est seulement pour un!" et parce que (inaud).

09B: J'ai presque la même idée que Michelle a. Si tu dis pas combien ça coûte une personne qui téléphone et si c'est 10 dollars pour un billet, personne va passer. Mais si une personne ne sait pas combien coûte...

16B: ...c'est une grosse surprise.

03B: Combien de prix, prices, est-ce qu'il y a?

16B: Il y a un premier prix, 2 deuxième prix, et 3 troisième prix.

03B: O.K.

---

Deuxième brouillon: sujet 16B

Loto 649

60 gagnent par heure

1 gagne par minute

1/2 gagne par 30 secondes

Regarde tout les gagnent. Achète un billet au depaneur ou a notre aufre specieaux par téléphone. Il y a un bon chance que vous gagnerait. C'est juste 1.54\$ pour une billet ou 10 billet pour dix dollars, Wou!

Hey! tous a un chance!

---

**Tableau LV: Classification des révisions du deuxième brouillon (16B)**

<u>Révisions concernant le fond</u>	<u>addition</u>	<u>retrait</u>	<u>substitution</u>	<u>permutation</u>
détails	au depaneur C'est juste 1.54\$ pour une billet ou 10 billet pour dix dollars, Wow!	Pour le gagnueur en vous. lotto 649	<u>Il y a un bon chance que vous gagnerait.</u> (Hey, vous saver pas. C'est un bon chance.) <u>Hev! tous a un chance!</u> (649, Just fait là!)	
organisation du texte				ou à notre aufre specieaux par téléphone (au début du texte au lieu de de la fin)
conscience du lecteur			regarde (regarder)	
<b><u>Révisions concernant la forme</u></b>				
syntaxe ou a notre aufre specieaux par téléphone. (Et Il y a un bon offre maintenant. Un offre par telephone.)				
vocabulaire 60 <u>gagnent</u> (joueurs) par heure! 1 <u>gagne</u> (joueur) par minute! 1/2 <u>gagne</u> (joueur) par 30 secondes Regarder tout les <u>gagnent</u> (joueur).				
ponctuation ajout de deux points d'exclamation				
code orthographique té(e)lé(e)phone / aufre (offre)				

Maintenant, à l'aide cette fois-ci du processus d'un scripteur moins habile, on peut observer des comportements à la fois semblables et différents de ceux du sujet précédent, classifié comme fort. Le sujet 16B a reçu moins de commentaires positifs à propos de sa composition que son pair, 03B. Cette dernière en avait reçus trois tandis que 16B, scripteur moins habile, n'en a reçu qu'un. Ceci ne reflète pas nécessairement ce qui s'est passé pour les autres scripteurs faibles qui ont reçu entre zéro et quatre compliments. Les scripteurs forts, quant à eux, ont reçu entre deux et trois évaluations positives chacun.



L'auteur a tenu compte des commentaires de ses pairs plus fréquemment que 03B. Il a ajouté à sa composition la phrase suivante: "C'est juste 1.54\$ pour une billet ou 10 billet pour dix dollars, Wow!" Il a ainsi tenu compte de deux questions sur le fond du texte et deux suggestions de deux pairs différents (un fort et un faible). Il a aussi ajouté le détail "au dépanneur" suite à cet échange:

18B: Pourquoi est-ce qu'il faut appelé un numéro de téléphone et pas juste un dépanneur.

16B: C'est plus vite. Tu es à la maison. Tu juste appelles.

18B: Comment est-ce qu'il peut apporter à ton maison?

16B: Je sais pas.

16B a solutionné son problème en complétant "son offre par téléphone" par "le dépanneur" sans toutefois expliquer, comme le lui demandait sa coéquipière, "comment est-ce qu'il peut apporter à ton maison". Peut-être l'auteur ne voyait-il pas l'utilité de donner de tels détails ou encore, n'était-il pas assez habile pour intégrer tant d'informations dans son texte? Il n'a pas non plus tenu compte de la question concernant le nombre de prix offerts ni de la remarque à propos de l'orthographe du mot "loto" qui prendrait deux "t" selon une membre de l'équipe.

Cet auteur a également effectué des révisions autonomes sur le plan, bien sûr de la forme, mais aussi du contenu. Il a retiré deux éléments du texte, phénomène plutôt rare chez les scripteurs faibles. En effet, les scripteurs habiles ont fait un total de 13 retraites contre seulement 4 pour les scripteurs faibles. Ces nombreux retraites chez les scripteurs forts indiquent peut-être que ces derniers sont rendus au cinquième stade de développement de l'apprenti-scripteur selon les résultats des recherches de Graves (1982). En effet, c'est à ce stade de développement que les enfants se rendent compte de l'importance d'ajouter et de soustraire des informations en effectuant leurs révisions. L'étape précédente correspondrait plutôt à celle de nos sujets moins habiles

chez qui la quantité d'informations est importante: ils ont donc tendance à ajouter des détails plutôt qu'à en enlever.

Le sujet 16B a aussi fait une permutation qui a changé l'organisation de son texte, seul sujet à avoir effectué cette manoeuvre avec un pair fort. Il a également effectué deux substitutions sur les détails du texte. Encore une fois, ce sujet n'a pas un comportement typique de ses pairs faibles puisqu'il est le seul à avoir effectué ce type de changement. (Il en a fait un autre dans sa copie finale.) Les scripteurs forts, quant à eux, ont effectué ce type de révisions à neuf reprises. Le sujet 16B a fait une substitution afin d'adapter son texte au lecteur. Il a changé le tutoiement (regarde) pour le vouvoiement (regarder<sup>(sic)</sup>). Fait intéressant à signaler, ce ne sont que les scripteurs moins habiles qui ont fait ce type de révision, et toujours pour une question de choix entre le tutoiement et le vouvoiement. De plus, des six révisions de ce type, cinq émanent du groupe de l'après-midi. Or, il n'y a pas eu de discussion à propos du choix entre "tu" et "vous" pour le groupe du matin.

Examinons maintenant les interactions lors de la deuxième rencontre entre 16B et ses pairs.

#### GRÉRÉ 2: commentaires reçus par le sujet 16B

- 18B: "Loto 649. 60 gagnent par heure. 1 gagne par minute. 1/2 gagne par 30 secondes. Regarde tout les gagn..."
- 16B: "...gneurs."
- 18B: Ça c'est pas comment tu l'écris. G-A-G-N-E-U-R.
- 03B: Dépanneur à un accent aigu sur (inaud).
- 18B: "Achète un billet au depanneur ou a notre aufre specieaux..." Je pense que le "e" a un accent aigu aussi.
- 03B: "Offre" a deux "f". Je pense que c'est OO peut-être. Je vais vérifier dans le dictionnaire.

16B: Je suis pas bon.

18B: "Il y a un bon chance que vous gagnerait. C'est juste 1.54\$ pour une billet ou 10 billet pour dix dollars, Wou!"

che: C'est tout?

18B: T'as rien vu d'autre?

03B: Offre: O-F-F-R-E

18B: Je pense que tu peux mettre des lettres et pas des nombres.

16B: Soixante en lettre.

18B: Oh, non parce que c'est plus facile. Tu sais comment écrire une demie.

03B: S-O-I-X-A-N-T-E, soixante.

che: Regarde encore Michelle est-ce qu'il y a d'autres choses?

03B: Et une demie.

18B: Comment est-ce que tu as écrit ça?

16B: DOLL... je sais pas

18B: Qu'est-ce que tu as écrit?

che: Dollar.

16B Oh, dollars, ah oui.

18B: Je pense que tu peux mettre peut-être "regardez" au lieu de "regarde".

---

Copie finale: sujet 16B

Lotto 649

soixante gagnent par heure.

un gagnent par minute.

1/4 gagnent par 30 seconde.

Regarder a tout les gagnent. Achète un billet au dépanneur ou a notre offre spécieux par téléphone! Il y a un bon chance que vous gagnerait. C'est juste 1.54\$ pour une billet ou dix billets pour dix dollars, WOW!

Hey! tu as un chance!

---

**Tableau LVI: Classification des révisions de la copie finale (16B)**

<u>Révisions concernant le fond</u>	<u>addition</u>	<u>retrait</u>	<u>substitution</u>	<u>permutation</u>
détails			1/4 (1/2)	
conscience du lecteur			Regarder tu (tous) as un chance!	
<b><u>Révisions concernant la forme</u></b>				
syntaxe Regarder <u>a</u> tout les gagnent.				
ponctuation soixante gagnent par heure, un gagnent par minute, 1/4 gagnent par 30 seconde, / ajout d'un point d'exclamation				
code grammatical <u>soixante</u> (60) / un gagnent / 1/4 gagnent par 30 seconde(s). / dix billets / <u>dix</u> (10) / <u>un</u> (1)				
code orthographique <u>gagneur</u> (gagnent) / Lot <u>to</u> / dé(e)panneur / <u>offre</u> (aufre) / <u>spécieux</u> (specieaux)				

Le sujet 16B a reçu une suggestion de substituer "regardez" pour "regarde" afin de s'adapter au lecteur, quatre commentaires touchant le code orthographique et une suggestion d'ordre grammatical. Il a tenu compte de toutes ces suggestions ainsi que

du commentaire lors du premier GRÉRÉ concernant l'orthographe du mot "loto". Il a de plus effectué quelques révisions autonomes sur le plan de la syntaxe, de la ponctuation, de la grammaire et de l'orthographe. Il a aussi substitué un détail du texte (1/4 au lieu de 1/2). Ce détail avait fait l'objet d'une intervention lors de la rencontre, mais aucune suggestion n'était clairement ressortie. Une fois de plus, on est en droit de se demander s'il s'agit d'une révision autonome ou inspirée de ce qui a été dit lors du GRÉRÉ. Une dernière révision autonome, "tu as un chance" au lieu de "tous as un chance", ne semble pas non plus avoir été suscitée par la discussion.

Très peu de sujets ont effectué des révisions de fond lors de la copie finale; seulement 15 changements dont 11 provenant des scripteurs forts. 16B a donc eu un comportement atypique pour un scripteur de son calibre. En ce qui a trait aux interactions et aux révisions de forme, les scripteurs forts et faibles ont eu des comportements uniformes; il n'y a pas eu de différences marquées entre les deux types de scripteurs.

### Résumé

Comme on peut le constater, il est assez difficile de répondre par l'affirmative ou la négative à la troisième question de recherche. En effet, il n'y a pas de différences marquées entre les scripteurs forts et les scripteurs faibles tant pour la longueur moyenne que pour les scores holistique et analytique moyens des premier et deuxième brouillons ainsi que de la copie finale. Les effets sont donc les mêmes en ce qui a trait à la qualité de l'écriture. De même, les différences en ce qui a trait aux interactions sont quasi-inexistantes sauf pour la plus grande quantité de commentaires de fond reçus par les pairs forts de même que le plus grand nombre de suggestions d'ordre orthographique et grammatical reçues par les pairs faibles. Par contre, il y a des différences plus marquées entre les deux types de scripteurs en ce qui a trait aux révisions de fond. En effet, les scripteurs forts semblent plus habiles à effectuer des changements majeurs que leurs pairs moins habiles.

Au-delà des chiffres comptabilisant le nombre de suggestions et de révisions, il y a le contexte dans lequel se déroulent les échanges qui peut aussi influencer les changements apportés au texte. L'échantillon observé est très petit, il est donc impossible de généraliser les résultats, mais il semble que des commentaires précis et répétés par plus d'un pair avaient plus de chance d'être intégrés au texte qu'un commentaire vague d'un seul pair. Les résultats de Messier (1989) vont également dans ce sens. Certaines révisions, même si elles étaient comptabilisées dans la catégorie "autonome", semblaient avoir été influencées indirectement par la discussion qui avait eu lieu autour du texte du scripteur ou autour des textes des autres membres du GRÉRÉ. Finalement, l'audition des autres textes pouvait aussi avoir une influence sur les révisions subséquentes.

## CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION DE L'ENSEMBLE DES RÉSULTATS

Ce chapitre comporte principalement une discussion de l'ensemble de l'analyse des résultats et sert à établir des liens entre les réponses obtenues aux trois questions de recherche.

### 5.1 Intégration des commentaires sous forme de révisions

La première question qui nous préoccupait dans le cadre de cette étude sur la rétroaction verbale des pairs lors de l'apprentissage de l'écriture était justement de savoir s'il y avait intégration ou non de ce type de *feedback* dans les textes des élèves de 5<sup>e</sup> année en immersion française. Rappelons cependant que même s'il est souhaitable que l'on retrouve des traces des suggestions émises par les pairs, il n'est quand même pas attendu que tous les commentaires des pairs soient intégrés dans le texte du scripteur, car cela dénoterait de sa part un manque d'autonomie dans les décisions prises au sujet de SON texte (Beer-Toker, Huel et Richer, 1991). De plus, en agissant ainsi, il n'aurait probablement plus l'impression que le texte lui appartient.

L'analyse des résultats indique qu'un certain nombre de commentaires émis se retrouvent sous forme de révisions dans les brouillons subséquents alors que d'autres ne s'y retrouvent pas. Les conseils des pairs ont été intégrés dans une proportion de 55% ce qui semble corroborer les résultats de plusieurs études du domaine (Mendonça et Johnson, 1994; Nelson et Murphy, 1993; Samway, 1987a). Globalement, nous pourrions donc affirmer que la rétroaction verbale des pairs se retrouve sous forme de révisions dans les textes subséquents.

En ce qui a trait au fond du texte, les suggestions sur les détails, les questions ainsi que les évaluations positives ont été les plus nombreuses. Les deux tiers des changements effectués suite à ces interactions concernent les détails du texte. Certains conseils ont été ignorés, d'autres intégrés. En examinant les échanges lors des GRÉRÉ, il est difficile d'expliquer de façon précise les raisons pour lesquelles les scripteurs

décidaient d'intégrer ou d'ignorer les commentaires de leurs pairs. Des questions suivies de suggestions précises amenaient un scripteur à faire des changements tandis que le même type d'interactions laissait un autre scripteur indifférent. Par ailleurs, on s'interroge sur l'influence de l'atmosphère dans lequel se déroulent les échanges ainsi que le degré de réceptivité du scripteur. En effet, Nelson et Murphy (1993) ont trouvé que les scripteurs intégraient plus fréquemment la rétroaction verbale de leurs pairs lorsque les échanges se déroulaient dans un esprit de coopération. L'intégration ou non des suggestions des pairs peut également provenir du niveau d'habileté du scripteur à réviser son texte.

La majorité des commentaires à propos de la forme se retrouvent dans les catégories "code grammatical" et "code orthographique" (57% et 27%) de même que la plupart des corrections du même type (30 et 32%). En examinant l'exactitude des suggestions des élèves de 5<sup>e</sup> année en ce qui a trait à la grammaire et à l'orthographe, on constate qu'ils sont plus habiles à corriger l'orthographe d'usage que l'orthographe grammaticale. De plus, même si nous les avons entraînés à expliquer les raisons de leurs suggestions, très peu semblaient capables d'utiliser le métalangage nécessaire afin de justifier leurs interventions. Finalement, les scripteurs ont malheureusement intégré presque toutes les corrections, même celles qui étaient erronées. Cela pose le problème des "mauvais" conseils donnés par les pairs. Ces commentaires plus ou moins pertinents se retrouvent pour la plupart sous forme de révisions dans les textes au même titre que les suggestions correctes ce qui pourrait minimiser l'impact de ces dernières sur la qualité de l'écriture.

## **5.2 Incidence des commentaires des pairs sur la qualité de l'écriture**

Malgré ce manque de discernement de la part des élèves, ils ont tout de même réussi à améliorer la qualité de leur texte entre le 1<sup>er</sup> brouillon et la copie finale de leur trois compositions. En effet, la mesure de la longueur des textes ainsi que le score analytique cumulatif indiquent des augmentations significatives. Le score analytique indique également que les textes se sont améliorés entre le 1<sup>er</sup> brouillon et la copie finale de leurs



1<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> compositions en ce qui a trait à la forme. Ils ont également fait des progrès significatifs sur le plan du contenu pour leur 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> compositions. On peut donc conclure que les pairs ont eu un certain effet positif sur la qualité de l'écriture.

La comparaison entre les résultats obtenus pour chacune des rubriques du score analytique et les interactions des enfants lors des groupes de révision rédactionnelle permet de mettre en lumière l'incidence des commentaires des pairs sur la qualité de l'écriture.

Chez les huit sujets forts-faibles, nous avons observé que la majorité des interactions concernant le fond du texte (65%) étaient consacrées aux *détails* et aux questions concernant les *détails*. Une même proportion des 73 révisions était consacrée à des changements du même type. Or, les enfants ont fait des progrès significatifs dans cette catégorie tant pour l'annonce publicitaire que pour le conte de Noël et ce, pour les 35 sujets. Si on extrapole les résultats obtenus sur le plan des interactions et des révisions effectuées par les huit sujets forts-faibles pour l'annonce publicitaire, on peut préciser la réponse à la deuxième question spécifique de recherche en affirmant que les révisions suscitées par les pairs contribuent à l'amélioration de la qualité de l'écriture pour les détails.

Les huit sujets que nous avons enregistrés ont effectué peu de changements à l'*organisation* (8) et à la *cohérence* (11) de leur annonce publicitaire. Ils n'ont d'ailleurs reçu aucune suggestion dans ces domaines. Or, les 35 sujets ont réussi à améliorer l'*organisation* et la *cohérence* de leur annonce publicitaire. En supposant que l'ensemble des sujets ont agi de la même manière que les huit enfants dont nous avons observé les échanges lors des GRÉRE, on peut donc extrapoler que la rétroaction verbale des pairs n'a donc pas eu d'incidence directe sur la qualité de l'écriture. Dans la section suivante, nous verrons comment ces révisions dites "autonomes" ont pu être influencées indirectement par les GRÉRE.

En examinant maintenant les résultats obtenus pour la forme, on constate que l'ensemble des scripteurs ont réussi à améliorer de façon significative l'*orthographe* de leurs textes expressif et narratif. Or, le décompte et la classification des interactions des huit sujets observés lors des GRÉRE pour la rédaction du texte incitatif indique que ceux-ci ont suggéré 24 corrections de ce type dont 85% étaient correctes. En plus d'avoir corrigé leur texte en fonction de ces suggestions, les scripteurs ont également effectué des révisions supplémentaires dans ce domaine pour un total de 60 corrections relevant du code orthographique. On peut donc extrapoler que les pairs ont eu une influence déterminante dans ce domaine compte tenu du nombre important et de la qualité des suggestions d'ordre orthographique.

En contrepartie, malgré une quantité importante de suggestions (13) et de révisions (56) d'ordre grammatical effectuées par les huit sujets, les 35 scripteurs n'ont pas réussi à obtenir de meilleurs résultats entre leur premier brouillon et leur copie finale pour les trois textes. Or, nous avons également remarqué que les commentaires en ce domaine, en plus d'être moins nombreux, étaient également souvent erronés. Tout en tenant compte de la petitesse de notre échantillonnage, on observe que, de façon générale, les sujets de cette recherche réussissent à détecter et corriger les erreurs orthographiques lors des GRÉRE et des révisions ultérieures, mais qu'ils ont de la difficulté à exercer cette compétence sur le plan des fautes de grammaire.

### **5.3 Explications possibles de l'origine des révisions autonomes**

Même si les scripteurs se sont largement inspirés des conseils de leurs pairs pour réviser leur texte, on constate un grand nombre de révisions autonomes tant sur le fond du texte (58) que sur la forme (136). Est-ce que la procédure des groupes de révision rédactionnelle a pu indirectement influencer certains de ces changements textuels? Cette question dépasse le cadre de cette étude, mais nous croyons qu'il est intéressant de s'y attarder puisque des observations non systématiques nous permettent d'y apporter quelques éléments de réponse.

Malgré le peu d'interactions relevées en ce qui a trait à la syntaxe et à la ponctuation, on remarque un nombre important de corrections quant à la structure de la phrase. En observant les enfants lire leur texte à haute voix, on a pu remarquer qu'un certain nombre d'entre eux corrigeaient spontanément une ponctuation déficiente, ajoutaient les mots manquants ou rectifiaient l'ordre des mots d'une phrase mal structurée. La lecture à haute voix a donc pu avoir un effet indirect sur ce type de révisions.

Bien que les pairs n'aient émis aucune suggestion sur la cohérence et l'organisation, sept sujets sur huit ont effectué 19 révisions dans ces catégories. Comme la méthodologie de cette recherche ne prévoyait pas d'entrevues avec les scripteurs afin qu'ils puissent expliquer les raisons de ces changements autonomes, il est difficile d'émettre une explication valable de ces comportements. Cependant, en nous appuyant sur les observations d'autres chercheurs du domaine (Samway, 1987a; Urzua, 1987) ainsi que de nos propres observations, nous pouvons émettre l'hypothèse que la lecture à haute voix ainsi que l'audition des textes des pairs ont pu indirectement amener les scripteurs à faire des changements d'ordre cohésifs et organisationnels.

#### **5.4 Les différences entre les scripteurs forts et faibles**

L'examen des interactions et des révisions des quatre scripteurs forts et des quatre scripteurs faibles ne montre pas de différences marquées pour la plupart des comportements. Seuls la prise en compte des suggestions des pairs, la quantité des changements et le type de changements effectués en ce qui a trait aux révisions de fond montrent que les scripteurs que nous avons évalués comme forts se sont comportés comme tels. En effet, ils ont intégré une plus grande proportion des suggestions de leurs pairs, ils ont effectué un plus grand nombre de révisions de fond et les changements sont plus variés. Les ajouts (14), les retraites (8) et les substitutions (9) aux détails du texte sont sensiblement plus nombreux que ceux effectués par leurs pairs moins habiles (11, 2 et 3). Les révisions de surface n'ont pas fait l'objet de différences marquées entre les deux types de scripteurs

Pour ce qui est des interactions verbales, les deux types de scripteurs ont reçu un nombre proportionnellement semblable d'évaluations positives, de commentaires acceptés et de suggestions ignorées tant pour le fond que la forme du texte. Seul le nombre de commentaires sur le contenu et au nombre de commentaires portant sur le code grammatical et sur le code orthographique diffère d'un groupe à l'autre. En effet, les scripteurs forts ont reçu plus de suggestions sur le fond de leur texte alors que leurs pairs moins habiles ont reçu plus de commentaires sur les erreurs grammaticales et orthographiques. Ces différences demeurent cependant peu significatives en regard du petit échantillon. Il semble donc que les effets soient semblables pour les scripteurs forts et faibles en ce qui a trait aux comportements lors des interactions et des révisions.

De même, les résultats obtenus en ce qui a trait à la qualité de l'écriture ne nous permettent pas de déceler de différences entre les deux types de scripteurs. En effet, ni la longueur des textes, ni le score holistique, ni le score analytique n'indique que les effets de la rétroaction verbale des pairs sont différents pour les sujets forts et faibles.

## 5.5 Sommaire des résultats

L'examen de l'ensemble de ces résultats nous permet de constater que la rétroaction verbale des pairs, telle que pratiquée selon les procédures de cette recherche, a eu un effet bénéfique sur la qualité de l'écriture des trois types de textes (expressif, incitatif, ludique) rédigés en français langue seconde par les 35 élèves de 5<sup>e</sup> année en immersion française. En effet, selon les mesures de la longueur des textes, le score holistique et le score analytique, la qualité des textes augmente de façon significative entre le premier brouillon et la copie finale des trois compositions ce qui confirme les résultats d'études semblables (Beer-Toker, Huel, Richer, 1991; Brakel-Olson, 1990; Kern et Shultz, 1992; MacArthur, Schwartz et Graham, 1991).

Les huit sujets forts-faibles dont nous avons classifié et analysé les interactions et les révisions ont intégré les commentaires de leurs pairs dans une proportion de 55% ce

qui semble corroborer d'autres résultats de recherche du même type (Mendonça et Johnson, 1994; Nelson et Murphy, 1993; Samway, 1987a). Il demeure cependant que certains commentaires ont été ignorés et que les scripteurs ont effectué un nombre important de révisions autonomes. De ce nombre, certaines ont pu être influencées indirectement par la lecture à haute voix, l'audition ou la discussion des autres textes lors du groupe de révision rédactionnelle.

Malheureusement, nous n'avons pu relever de différence notable entre les scripteurs forts et faibles en ce qui a trait à la qualité de l'écriture. Nous nous serions attendu à ce que les effets bénéfiques sur la qualité des textes soient plus marqués chez les scripteurs faibles. Sur le plan des interactions et des révisions, les scripteurs forts, en plus d'avoir reçu un plus grand nombre de suggestions sur le fond, semblent être plus enclins à intégrer ce type de suggestions que les scripteurs moins habiles. Les sujets forts ont également effectué un plus grand nombre de retraits d'information que leurs pairs classés comme scripteurs faibles. Ces derniers ont reçu un plus grand nombre de commentaires de type orthographique et grammatical.

## CHAPITRE 6: CONCLUSION

L'objet premier de cette recherche-action était d'examiner l'apprentissage de l'écriture en français L2 des élèves de l'immersion afin de trouver une solution didactique, même partielle, aux lacunes observées par de nombreux chercheurs (Calvé, 1991; Collier, 1992; Dagenais, 1989; Lapkin, Swain et Shapson, 1990; Rebuffot, 1993; Vignola et Wesche, 1991). Nous avons choisi de vérifier si la rétroaction verbale des pairs dans le cadre d'une approche axée sur le processus rédactionnel pouvait améliorer la qualité de l'écriture chez 35 sujets de 5<sup>e</sup> année fréquentant le programme d'immersion d'une commission scolaire de l'ouest de l'île de Montréal.

Dans un premier temps, nous avons donc compilé et analysé les interactions et les révisions de huit sujets (deux groupes de quatre constitués chacun de deux scripteurs forts et de deux scripteurs faibles) afin de vérifier si les commentaires des pairs se retrouvent sous forme de révisions dans les textes subséquents. Nous avons donc compilé les changements survenus entre les 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> brouillons du texte incitatif (la 2<sup>e</sup> composition de la collecte de données) et comparé ces révisions aux commentaires des pairs émis lors de la première rencontre qui portait sur le fond du texte. De même, nous avons classé les modifications textuelles entre le 2<sup>e</sup> brouillon et la copie finale du même texte et comparé celles-ci aux suggestions des pairs émises lors de la deuxième rencontre portant sur la forme.

Ensuite, nous avons examiné la qualité de l'écriture des premiers brouillons et des copies finales de trois compositions (un texte expressif, un texte incitatif, un texte narratif) écrites par les 35 scripteurs qui ont suivi les mêmes procédures que les huit sujets forts-faibles dont nous avons enregistré les interactions lors de la 2<sup>e</sup> composition. La qualité de ces textes a été mesurée par la longueur des textes, le score holistique et le score analytique. Deux juges ne connaissant ni les objectifs ni les sujets de la recherche ont évalué les 212 textes (fidélité inter-juge: 0,51 pour le score holistique et 0,48 pour le score analytique, fond).

Finalement, nous avons comparé l'ensemble des résultats pour les quatre scripteurs faibles et les quatre scripteurs forts: la rétroaction reçue, les révisions effectuées et la qualité de l'écriture. Cette comparaison avait comme objectif de vérifier dans quelle mesure les effets sont semblables ou différents pour ces deux types de scripteur.

Les résultats de l'analyse des interactions et révisions de huit de ces sujets lors des GRÉRÉ nous a permis de constater que les scripteurs intègrent plus de la moitié des commentaires des pairs dans leurs versions subséquentes. Ce taux correspond à ceux habituellement observés lors d'études semblables avec des sujets adultes rédigeant en anglais L2 (Nelson et Murphy, 1993; Mendonça et Johnson, 1994), et chez les enfants écrivant également en anglais L2 (Samway, 1987a).

La majorité des interactions se retrouvent dans les catégories *question*, *évaluation positive*, *addition aux détails du texte*, *code grammatical* et *code orthographique*. Les révisions, quant à elles, beaucoup plus nombreuses sur le plan de la forme (186) que du contenu (73), se retrouvent majoritairement dans les catégories *addition*, *retrait* et *substitution aux détails*, *code grammatical* et *code orthographique*.

L'évaluation des premiers brouillons et copies finales des trois compositions écrites en français L2 par 35 élèves de 5<sup>e</sup> année montre une augmentation significative de la qualité de l'écriture telle que mesurée par le nombre de mots, le score holistique et le score analytique cumulatif.

L'examen des catégories de la grille d'évaluation analytique révèle également que les scripteurs ont réussi à progresser de façon significative entre le premier brouillon et la copie finale en ce qui a trait aux *détails* et à l'*organisation* (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> compositions), à l'*orthographe* (1<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> compositions), à la *syntaxe* (1<sup>e</sup> composition) et à la *cohérence* (2<sup>e</sup> composition). Il n'y a pas eu d'augmentation significative pour les catégories *adaptation du texte au lecteur*, *vocabulaire*, *ponctuation* et *code grammatical*.

Les résultats quant aux différences possibles entre scripteurs forts et faibles sont moins probants. En effet, les huit sujets sélectionnés (quatre forts et quatre faibles) n'ont pas obtenu de résultats différents sur le plan de la qualité de l'écriture. En ce qui a trait aux stratégies de révisions par contre, les scripteurs forts ont effectué un plus grand nombre et une plus grande variété de révisions de fond que leurs pairs moins habiles, ce qui semble également aller dans le sens des observations antérieures quant aux différences entre scripteurs experts et non experts (Bereiter et Scardamalia, 1987).

Cette recherche apporte une contribution non négligeable à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement / apprentissage de l'écriture en L2 et plus particulièrement en ce qui a trait à la rétroaction. En effet, la recherche portant sur la rétroaction verbale des pairs s'est souvent contentée de décrire les interactions des participants plutôt que de déterminer avec précision l'impact de ces interactions sur la qualité de l'écriture (Nelson et Murphy, 1993; Sperling, 1996; Urzua, 1987). Or, nos résultats montrent que la rétroaction verbale des pairs a un effet positif sur la qualité de l'écriture des 35 élèves de 5<sup>e</sup> année en immersion française rédigeant en français L2. De plus, l'examen du comportement de huit de ces sujets lors des rencontres de groupes et des révisions textuelles nous apprend que les changements sont influencés en partie par les suggestions des pairs. Il est donc indéniable que les pairs ont eu une influence certaine sur l'amélioration des textes.

Par contre, malgré les résultats fort encourageants d'études menées auprès d'élèves du primaire en difficulté (Beer-Toker, Huel et Richer, 1991; Mac Arthur, Schwartz et Graham, 1991; Whittaker et Salend, 1990), cette recherche ne permet pas de conclure que les effets positifs de la rétroaction verbale des pairs sont particulièrement marquées chez les scripteurs faibles. En effet, nous avons observé peu de différences, tant sur le plan de la qualité de l'écriture que sur le plan des comportements entre les quatre scripteurs forts et les quatre scripteurs faibles de notre étude.



## 6.1 Implications pédagogiques

Selon les résultats de cette étude, il semble que les enseignants en immersion française peuvent mettre les pairs à contribution lors du processus rédactionnel. Les enfants ont ainsi la chance de discuter de leur composition avec un auditoire varié qui rétroagit spontanément au contenu du texte. Nous croyons cependant, à l'instar d'autres chercheurs (Connor et Asenavage, 1994), que l'implantation des groupes de révision rédactionnelle dans les classes de L2 doit se faire avec prudence, en tenant compte de l'attitude parfois négative de certains scripteurs face à la rétroaction de leurs pairs et des réticences de certains participants provenant des minorités culturelles ou ayant des personnalité plus introverties. Ces rencontres obtiendront probablement plus de succès si le maître enseigne le type de questions à poser et les stratégies de négociation du sens par le truchement de jeu de rôle et de rencontre individuelle avec chacun de ces élèves. De cette façon, l'enseignant participe activement à la mise en place de groupes de révision rédactionnelle basées sur le respect et l'implication de chacun.

Parallèlement à cette implication souhaitable et même indispensable de l'enseignant, il existe aussi le danger d'une trop grande contribution de celui-ci par peur de la perte de contrôle sur son enseignement. Comme l'a fait si justement remarquer Urzua (1987:295) suite à l'observation d'élèves immigrants aux États-Unis:

It is hard work for children in peer session; the concept of cooperating and contributing to someone else's benefit is difficult for them to accept and somewhat antithetical to the ways in which schools in the United States operate. It is also hard for the teacher to "let go" and trust other students of the language to give effective feedback; to become a listener and find that fine line between telling children what should be done in their pieces and giving "movies of the mind" about one's response.

L'inquiétude des enseignants est en partie justifiée puisque ce ne sont pas toutes les rencontres entre pairs qui contribueront à l'amélioration immédiate de la qualité de l'écriture et ce, à tous les niveaux textuels. Les pairs seront parfois incapables de

rétroagir efficacement, les scripteurs n'intégreront pas tous les commentaires judicieux de leurs partenaires, les copies finales arriveront encore truffées d'erreurs sur le bureau de l'enseignante, etc. Les résultats de cette étude sont toutefois fort encourageants à cet égard, car comme l'ont relevé Dipardio et Freedman (1988:121), "Even when no one-to-one relationship can be found between talk in groups and improvement on an individual piece of writing, learning might still be occurring in groups." Or, nous avons observé des améliorations notables en ce qui a trait à la qualité des textes révisés suite aux rencontres. Il est possible que nos sujets aient aussi fait des apprentissages autres que ceux observés directement par l'évaluation du produit fini. D'autres études, par le biais de protocole de pensée à haute voix et d'entrevues suivant les rencontres entre pairs, pourront confirmer ou infirmer les progrès des enfants dans la gestion du processus rédactionnel et dans l'acquisition de la L2.

## **6.2 Limites de l'étude et questions pour les futures recherches**

À la suite de l'examen de l'ensemble de ces résultats en ce qui a trait aux effets des GRÉRE sur les sujets forts et faibles, nous serions tentés de croire que les effets sont semblables quel que soit le niveau d'habileté initial des scripteurs. Un certain nombre de limites méthodologiques viennent pourtant jeter un doute sur cette conclusion.

Premièrement, la sélection des quatre scripteurs forts et des quatre scripteurs faibles s'est effectuée à partir d'un bassin relativement petit. En effet, rappelons qu'après avoir éliminé des 53 élèves, les sujets "francophones", nous avons évalué les habiletés à écrire en anglais L1 des élèves qui avaient obtenu un score moyen (plus ou moins un écart type de la moyenne) aux tests de compréhension orale et écrite en français L2. Nous voulions ainsi nous assurer que ces sujets avaient une connaissance semblable de la L2 mais des habiletés distinctes à l'écrit. Il ne nous restait à cette étape que 20 sujets potentiels. Or, il fallait aussi que les membres des deux équipes s'entendent bien entre eux; cela limitait davantage notre choix. Il a d'ailleurs fallu modifier notre première sélection, car un des garçons refusait de parler puisqu'il était avec trois filles. Compte

tenu de tous ces facteurs, nous nous demandons si les différences sur le plan des habiletés à écrire étaient assez marquées pour obtenir des résultats différents entre les scripteurs.

De plus, on doit aussi questionner cette distinction entre "compétence en L2" et "habileté à écrire". En effet, même si ces deux composantes de l'écriture sont distinctes selon des résultats de recherche avec des sujets adultes de niveaux intermédiaire et avancé en L2 (Cumming, 1989), il n'en demeure pas moins que la compétence en L2 facilite le contrôle cognitif du processus rédactionnel (Cumming, 1989). Il est donc possible que nos huit sujets ayant obtenu des résultats moyens aux tests de compréhension orale et écrite en L2 aient été assez semblables au niveau des habiletés à écrire en L2 même si nous avons pris soin d'évaluer leurs habiletés à rédiger en L1. Leur niveau de compétence en L2 est aussi relativement bas par rapport aux sujets de la recherche de Cumming (1989). Malgré les différences de niveau en ce qui a trait à leurs habiletés à écrire en L1, il est donc possible qu'ils n'aient pas atteint un niveau de compétence suffisant en L2 qui permettrait de distinguer les scripteurs forts des faibles en L2.

Dans cette même foulée, on peut aussi remarquer que les scripteurs forts, malgré le fait que leurs compositions n'étaient pas de qualité supérieure, ont quand même effectué un plus grand nombre et une plus grande diversité de révisions de fond que leurs pairs moins habiles. Or, selon la recherche en L1, c'est environ à cet âge que les enfants commencent à effectuer des révisions de haut niveau (Graves, 1983). Il peut s'agir, pour ces enfants, du début de l'utilisation de la stratégie. Ils n'ont probablement pas une très grande maîtrise de celle-ci ce qui pourrait expliquer que les révisions effectuées ne résultent pas en une plus grande amélioration de la qualité de l'écriture par rapport à leurs pairs classés comme scripteurs faibles.

Ensuite, il faut tenir compte de la limite des tests pour juger de la compétence en L2. En effet, certains individus sont plus habiles que d'autres lors de la passation de tests ce qui ne donne pas une image juste de la compétence véritable (Wesche, 1992).

Enfin, il ne faut pas non plus perdre de vue que le faible taux de fidélité inter-correctrice indique une grande marge d'erreur dans l'évaluation des textes. Il est donc peut-être difficile de discriminer les forts des faibles. En effet, la corrélation inter-juge du score holistique n'est que de 0,51 et de 0,48 pour le score analytique (calculée d'après le sous-total "fond").

Compte tenu de l'ensemble de ces limites, nous suggérons donc aux chercheurs qui voudraient sélectionner des scripteurs forts et faibles dans un groupe relativement homogène en ce qui a trait à l'apprentissage de la L2 d'examiner uniquement leurs habiletés à écrire en L1.

D'autres facteurs importants limitent les résultats de cette recherche en ce qui a trait à sa généralisation. En effet, à cause de la petitesse de notre échantillon et du plan de recherche adopté, il nous est difficile de généraliser les résultats à d'autres populations que celle qui nous a servi dans le cadre de cette étude. De plus, ces élèves de l'immersion, contrairement aux autres élèves canadiens anglais, apprennent le français dans une province majoritairement francophone. Malgré le soin que nous avons pris à sélectionner des enfants non-francophones, cette population est quand même exposée plus fréquemment au français que les autres élèves de l'immersion. En outre, les enfants que nous n'avions pas sélectionnés pour fin d'analyse participaient au même titre que les autres au GRÉRÉ et pouvaient se retrouver dans la même équipe que nos sujets<sup>35</sup>. En effet, les aléas de la recherche sur le terrain limitaient sérieusement la possibilité "d'isoler" nos sujets anglophones de leurs pairs provenant de familles bilingues français-anglais. Ces derniers, que l'on suppose plus habiles en français, ont donc pu procurer un *feedback* plus correct surtout en ce qui a trait à la forme. En effet, l'analyse de variance des copies finales des trois compositions indique une augmentation significative pour la rubrique forme. Des recherches du même type effectuées au Canada anglais

---

<sup>35</sup> Seuls les huit sujets forts-faibles sélectionnés pour l'analyse des interactions et des révisions ont été isolés des autres.

permettraient de vérifier si le contexte socio-linguistique aurait des répercussions différentes sur les résultats obtenus.

Lors de notre intervention pédagogique, nous avons insisté sur l'importance des idées et de l'organisation textuelle lors des premiers brouillons pour se préoccuper de la forme avant la remise du texte à l'enseignante pour la vérification finale. Le premier GRÉRÉ servait d'ailleurs exclusivement à la rétroaction sur le fond du texte tandis que le deuxième servait à rétroagir sur la forme. Cette séparation entre fond et forme semble être une pratique courante dans l'enseignement de l'écriture aux enfants en L1 permettant ainsi d'alléger la surcharge cognitive lors de la mise en texte (Calkins, 1986; Cullinan, 1995; Fayol, 1990; Graves, 1983; Millett, 1986; Samway, 1987a). Malgré ces recommandations, les huit enfants dont nous avons observé les interactions ont fait un grand nombre de corrections de surface et ce, dès la rédaction du brouillon qui suivait la première rencontre. Or, comme nous l'avons mentionné plus haut, les enfants ont réussi à améliorer de façon significative la forme de leur texte, mais les résultats sont plus mitigés sur le plan du fond. En effet, les tests-T montrent une augmentation significative de la qualité du contenu entre la première et la dernière version du deuxième et troisième textes, mais l'analyse de variance entre les copies finales des trois compositions ne révèle pas une augmentation significative.

Plusieurs raisons peuvent expliquer ces différents résultats sur le plan de l'amélioration du fond et de la forme. Tout d'abord, les sujets de cette étude n'avaient pas ou peu été exposés à un enseignement de l'écriture basé sur l'approche processuelle. Nous supposons donc que pour ces élèves, comme pour la plupart des scripteurs en L2, bien écrire, c'est écrire sans faute (Ferris, 1995; Hedgcock et Lefkowitz, 1994; Leki, 1991). Ils avaient donc l'habitude de réviser la surface de leur texte, mais avaient moins d'expérience quant aux révisions de fond, ce qui pourrait expliquer en partie leur propension à effectuer des changements de forme et leur réussite dans ce domaine.

Nous interrogeons également l'insistance des didacticiens de l'écriture à vouloir à tout prix séparer les révisions de fond des corrections de forme. En effet, selon l'observation de scripteurs adultes experts, même si ceux-ci ont tendance à corriger les dernières erreurs de surface lorsque leur texte est terminé sur le plan des idées, ils effectuent aussi des corrections de forme tout au long du processus (Bereiter et Scardamalia, 1987; Flower et Hayes, 1980).

Cette question en soulève une autre plus générale: est-ce que tout ce qui est bon pour la didactique de l'écriture en L1 est bon pour la L2? Ou à l'inverse: est-ce que tout ce qui est mauvais dans l'enseignement de l'écriture en L1 est mauvais pour la L2? Cette question a déjà été soulevé par Zhang (1995) qui a examiné les préférences de 81 scripteurs adultes en L2 en ce qui a trait au *feedback* provenant de l'enseignant, des pairs ou l'auto-correction. Ces sujets ont largement favorisé la rétroaction du professeur. Ces résultats plutôt négatifs envers l'aide des pairs contredisent ceux de Bell (1991), Mangelsdorf (1992) et Mendonça et Johnson (1994). Leurs sujets semblent au contraire apprécier la rétroaction de leurs pairs tout en reconnaissant la complémentarité du *feedback* provenant de l'enseignant qui connaît la langue cible et qui est capable de corriger toutes les erreurs de surface (Mendonça et Johnson, 1994). Les élèves de l'immersion française, surtout ceux qui sont identifiés par leurs pairs comme scripteurs forts, peuvent aussi avoir ce genre de doute et remettre ainsi en cause les suggestions des autres élèves.

Dans cette étude, nous avons choisi d'examiner la rétroaction verbale des pairs en laissant un peu de côté la participation de l'enseignante. Effectivement, selon les résultats de recherches empiriques basées sur les théories sociolinguistiques de l'apprentissage des langues, il semble que les relations entre pairs, contrairement à celles entre enseignant-élève, favorisent l'implication du scripteur, condition essentielle à l'intégration du *feedback* (Florio-Ruane, 1986; Freedman, 1982, 1995; Freedman et Sperling, 1985; Goldstein et Conrad, 1990; Jacobs et Karliner, 1977; Jacob, 1982; Scardamalia et Bereiter, 1986). Dans les GRÉRÉ, l'apprenant de L2 peut également

exercer les quatre composantes de la communication, c'est-à-dire lire, écouter, parler et bien sûr écrire (Bell, 1991; Mittan, 1989). De plus, les enfants qui se rencontrent ainsi peuvent exercer leur capacité à détecter les erreurs dans les textes autres que les leurs, ce qui semble cognitivement plus facile pour eux (Brakel-Olson, 1991; Fayol, 1990; Garcia-Debanc, 1986). Les rencontres entre pairs créent aussi un contexte de communication authentique favorisant le développement du langage (DiPardio et Freedman, 1988).

Or, lors de la collecte des données, nous nous sommes rendu compte que cette isolation était artificielle, car l'expertise des enseignants est importante, non seulement au niveau de la langue cible, mais aussi sur le plan de la gestion du processus et de la régulation des relations des équipes. Ce cloisonnement était cependant nécessaire afin d'isoler la variable "rétroaction verbale des pairs". Nous nous interrogeons cependant sur les effets de l'influence du maître dans une approche axée sur le processus et sur les rencontres entre pairs. Pour plusieurs auteurs, les enseignants devraient servir de modèles lors de rencontres individuelles avec chacun de leurs élèves pour que ceux-ci intériorisent le type de questions à poser lors des rencontres de groupes (Bell, 1991; Connor et Asevanage, 1994; Froc, 1995; Nelson et Murphy, 1993; Samway, 1987a). Ayant observé comment les théories "vygotskiennes" de l'apprentissage peuvent s'appliquer à la correction des erreurs en immersion française, Froc (1995) conclut:

The individual writing conference with the teacher leads to the peer conference. Because the members of the peer group are less competent users of the TL (target language), they are not as able to correct every fossilized error that occurs; however, they still remember some of the predictable questions that arise from the individual conference and are able to transfer those questions and ideas about how the French language is structured. (Froc, 1995:713)

Même si cette implication semble souhaitable à bien des égards, il existe aussi des mises en garde contre la tentation des enseignants de vouloir aussi trop contrôler l'implication des pairs lors des groupes de révision rédactionnelle (DiPardio et Freedman, 1988). En outre, selon la recherche sur les GRÉRE avec le professeur en L1,

Jacob (1982) et Jacobs et Karliner (1977) soulignent le fait que les enseignants ont bien souvent tendance à prendre trop de place dans l'interaction avec le scripteur. Même en L2, le scripteur a besoin de s'impliquer dans une négociation du sens qui facilitera les révisions subséquentes (Goldstein et Conrad, 1990). Nous avons aussi observé que les sujets de la recherche de Connor et Asevanage (1994), qui n'ont intégré que 5% des commentaires de leurs pairs, devaient suivre les instructions écrites sous forme de questions préparées par le professeur. Il semble en effet que les GRÉRÉ sont plus efficaces si les élèves parlent librement et ne sont pas dirigés par une feuille d'instruction imposée par l'enseignant (Freedman, 1992).

Une autre difficulté inhérente au contexte de l'immersion française est que les élèves, au fur et à mesure qu'ils vieillissent, ont de plus en plus tendance à s'exprimer en anglais dans la classe créant ainsi *a diglossic situation* (Tarone et Swain, 1995). Cette situation commence vers la 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année, et dès la 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année, les élèves de l'immersion préfèrent utiliser leur L1 lorsqu'ils interagissent de façon informelle.

A diglossic situation is one in which a second language is the superordinate, formal language variety, and the native language is reserved for use in informal social interactions (Tarone et Swain, 1995:166). The result, we claim, is a kind of diglossia in which the L2 is used for institutional and academic purposes, and the L1 vernacular is used for peer-peer social interactions (Tarone et Swain, 1995:173)

Or, s'il est vrai que les GRÉRÉ sont plus efficaces si les scripteurs discutent de façon informelle et que les élèves de l'immersion, lorsqu'ils ont atteint la 5<sup>e</sup> année, sont réticents à utiliser le français entre eux lors d'interactions sociales informelles, ces deux variables combinées ensemble viennent jeter un doute supplémentaire sur la pleine efficacité des GRÉRÉ dans le contexte de l'enseignement immersif.

Lors de notre collecte de données, nous n'avons pas remarqué cette difficulté des enfants à discuter informellement entre eux. Il y avait tout au plus un léger manque de spontanéité dans la façon de s'exprimer. Notons, encore une fois, la spécificité de cette



clientèle de l'immersion qui est plus "immergée" dans la L2 que les autres élèves apprenant le français à l'extérieur du Québec. Nous reconnaissons donc la justesse des propos de Tarone et Swain (1995) puisque ce phénomène a été observé à maintes reprises.

Une autre limite importante en ce qui a trait à l'intervention pédagogique de cette étude est l'imposition par le programme et le matériel utilisé de la rédaction de trois types de textes différents. En effet, dans le cadre de cette étude, les enfants ont rédigé trois types de texte: expressif ("Quand je me fâche..."), incitatif (une annonce publicitaire) et narratif (un conte de Noël). Nous avons observé les interactions de huit sujets lors de la rédaction de l'annonce publicitaire. Or, ce type de texte est moins "naturel" que le texte narratif et le texte expressif. En effet, la lecture de textes littéraires, principalement des contes et des récits, facilite la connaissance du schéma de ce type de texte. La composition de type expressif quant à elle, proche du discours oral, est aussi plus facilement accessible aux enfants. Les discussions informelles ont donc plus de chance de se produire autour d'un texte expressif ou narratif, plus familier aux enfants, qu'autour d'une composition dont ils possèdent moins le schéma, comme c'est le cas pour une annonce publicitaire par exemple. Malgré cette apparente difficulté, les sujets de notre étude ont quand même réussi à rétroagir à ce type de texte. Nous nous demandons quand même s'il existe un ou des types de textes plus appropriés que d'autres pour les fins d'utilisation des GRÉRÉ.

Un autre problème auquel doivent faire face les didacticiens de l'écriture en L2 est que leurs apprenants, souvent d'origines culturelles diverses, peuvent également éviter de critiquer les textes de leurs pairs afin de préserver l'harmonie du groupe (Carson et Nelson, 1996). Ces auteurs ont en effet remarqué que les étudiants chinois, même s'ils savaient que l'objectif des rencontres était de faire des commentaires afin d'améliorer les textes de leurs pairs, ont plutôt évité les critiques directes. Les sujets espagnols craignaient aussi de nuire à la bonne entente de l'équipe, mais ils ont quand même suggéré des changements à leurs pairs. Étant donné la clientèle de plus en plus

allophone dans les classes d'immersion française (Bild et Swain, 1989; Taylor, 1992), on est en droit de se demander si les élèves de cultures autres que celle de la majorité pourraient avoir des difficultés du même genre lors des rencontres de groupes.

D'autres questions relatives à l'évaluation de l'écriture en L2 émergent de cette étude. En effet, malgré les précautions prises lors de l'entraînement des juges et la rigueur de celles-ci dans l'évaluation des compositions, le faible taux de corrélation vient jeter un doute sur l'interprétabilité des résultats. Les efforts mis de l'avant afin de réduire l'erreur possible de mesure sont une condition docimologique essentielle pour assurer la fidélité aux tests de langue (Wesche, 1992). Or, il semble qu'il est souvent difficile d'obtenir des résultats fidèles lors de l'évaluation des productions écrites chez les enfants en L1 ou L2 (Brakel-Olson, 1991; Samway, 1987a), et chez les adultes en L2 (Brown et Bailey, 1884; Ebam, 1989; Huot, 1990; Vignola et Wesche, 1991). Nous avons donc encore besoin d'études dans le domaine afin de trouver des moyens d'augmenter la fidélité des scores holistiques et analytiques dans l'évaluation de l'écriture en général et en L2 en particulier.

Malgré ces limites, les résultats obtenus combinés avec ceux des recherches du même type, nous permettent de croire que l'application des théories socio-cognitives de l'apprentissage des langues peut contribuer à l'amélioration des habiletés à écrire chez les élèves du primaire fréquentant les programmes d'immersion française.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- AMMON, P. (1985) Helping Children to Write in English as a Second Language: Some Observations and Some Hypotheses. In S.W. Freedman (Ed.) **The Acquisition of Writing Language: Response and Revision**. (65-84) Norwood, NJ: Ablex
- ATWELL, N. (1987) **In the Middle: Writing, Reading and Learning with Adolescents**. Portsmouth. N.H:Heinemann
- BAIN, B., A. YU (1987) Issues in Second Language Education in Canada. In L.Stewin and J.H.McCann Stewart (Eds), **Contemporary Education Issues**. (215-227) Toronto: Longman
- BAKER, C. (1993) **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Clevedon, Phil.: Multilingual Matters Ltd
- BARNES, D., J. BRITTON, H. ROSEN (1969) **Language, the Learner and the School**. Harmondsworth, England: Penquin
- BEER-TOKER, M., C. HUEL, R. RICHER (1991) La chaise de l'auteur et le traitement de texte: leurs effets sur le processus d'écriture d'élèves en difficulté. **Revue des sciences de l'éducation**, 17(3), 465-484
- BEREITER, C. et M. SCARDAMALIA (1987) **The Psychology of Written Composition**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- BELL, J.H. (1991) Using Peer Response Groups on ESL Writing Classes. **TESL Canada Journal**, 8(2), 65-71
- BILD, E.R., S. SWAIN (1989) Minority Language Students in a French Immersion Programme: Their French Proficiency. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 10(3), 255-274
- BLAIN, S. (1995) Écrire et réviser avec ses pairs. **Québec français**, 97, 28-30
- BLISHEN, B.R. (1967) A Socio-Economic Index for Occupations In Canada. **The Canadian Review of Sociology and Anthropology**. 4(1), 41-53
- BRAKEL-OLSON, V.L. (1990) The Revising Processes of Sixth-Grade Writers with and Without Peer Feedback. **The Journal of Educational Research**, 84(1), 22-29
- BRIGHT, R. (1995) **Writing Instruction in the Intermediate Grades: What Is Said, What Is Done, What Is Understood**. Newark, Delaware: Internatinal Reading Association

- BROWN, J.D., K.M. BAILEY (1984) A Categorical Instrument for Scoring Second Language Writing Skills. **Language Learning**, 34(4), 21-42
- BOS, S.C. (1988) Process-Oriented Writing: Instructional Implications for Mildly Handicapped Students. **Exceptional Children**, 54(6), 521-527
- CALKINS, L. (1983) **Lessons from a Child: On the Teaching and Learning of Writing**. Exeter, N.H.: Heinemann
- CALKINS, L. (1986) **The Art of Teaching Writing**. Portsmouth, N.H.: Heinemann
- CALVÉ, P. (1991) Vingt-cinq ans d'immersion au Canada: 1965-1990. **Études de linguistique appliquée**, 82, 7-23
- CAPELLE, G. (1991) Changement de cap. **Le français dans le monde**, 239, 44-47
- CARLISLE, R.S. (1989) The Writing of Anglo and Hispanic Elementary School Students in Bilingual, Submersion, and Regular Programs. **Studies in Second Language Acquisition**, 11(3), 257-281
- CARROLL, B.J. (1980) **Testing Communicative Competence**. Oxford: Pergamon Institute of English
- CARSON, J.G., G.L. NELSON (1996) Chinese Students' Perceptions of ESL Peer Response Group Interaction. **Journal of Second Language Writing**, 5(1), 1-19
- CAUDERY, T. (1990) The Validity of Timed Essay Tests in the Assessment of Writing Skills. **ELT Journal**, 44(2), 122-131
- CELCE-MURCIA, M., D. LARSEN-FREEMAN (1983) **The Grammar Book: An ESL/EFL Teachers' Course**. Rowley, MA: Newbury House
- CHARBONNEAU, F., L. GAGNÉ (1985) **Rouler sans se faire rouler: Évaluation des habiletés à lire**, Service des études, La Commission des écoles catholiques de Montréal
- CHAROLLES, M. (1978) Introduction aux problèmes de la cohérence des textes - Approche théorique et études des pratiques pédagogiques. **Langue française**, 38, 7-41
- CHASTAIN, K. (1990) Characteristics of Graded and Ungraded Compositions. **Modern Language Journal**, 74(1), 10-14

- COLLIER, V.P. (1992) The Canadian Bilingual Immersion Debate: a Synthesis of Research Findings. **Studies in Second Language Acquisition**, 14, 87-97
- CORDER, S.P. (1967) The Significance of Learners' Errors. In J.C. Richards (Ed.) **Errors Analysis**. (19-30) London: Longman
- CORNAIRE, C.M. et P.M. RAYMOND (1994) **La production écrite en didactique des langues**. Anjou, Québec: Centre Éducatif et Culturel inc.
- CORNOR, U., K. ASENAVAGE (1994) Peer Response Groups in ESL Writing Classes: How Much Impact on Revision. **Journal of Second Language Writing**, 3(3), 257-276
- CULLINAN, B.E. (1993) **Pen in Hand: Children Become Writers**. Neward, Delaware: International Reading Association, Inc
- CUMMING, A. (1989) Writing Expertise and Second Language Proficiency. **Language Learning**, 39(1), 81-141
- CUMMING, A. (1990) Expertise in Evaluating Second Language Compositions. **Language Testing**, 7(1), 31-51
- CUMMINS, J. (1984) **Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy**. Clevedon: Multilingual Matters
- DAGENAIS, D. (1989) **Perceptions and Processes of French and English Writing in a French Immersion Program**. Montréal, Université de McGill, mémoire de maîtrise, 2<sup>e</sup> cycle
- DAY, E.M., S.M. SHAPSON (1990) Integrating Formal and Fonctional Approaches in Language Teaching in French Immersion: An Experimental Study. **Paper presented at the World Congress of Applied Linguistics**, Thessaloniki, Grèce (ERIC ED323788)
- DE KONINCK, Z. (1990) **Études des textes informatifs oraux et écrits d'élèves francophones et d'élèves anglophones du primaire et du secondaire fréquentant des écoles pluriethniques au Québec**. Montréal, Université de Montréal, thèse de doctorat, 3<sup>e</sup> cycle
- DESCHÊNES, A.-J. (1988) **Vers un modèle constructiviste de la production de textes**. Acte du colloque Vers un modèle de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, Université du Québec à Hull

- DIAZ, D. (1986) The Adult ESL Writer: The Process and the Context. **Paper presented at the National Council of Teachers of English Annual Convention (ERIC ED281235)**
- DiPARDIO, A., S.W. FREEDMAN (1988) Peer Response Group in the Writing Classroom: Theoric Foundations and New Directions. **Review of Educational Research, 58**, 119-149
- DONATO, R. (1994) Collective Scaffolding in Second Language Learning. In **Vygotskian Approches to Second Language Research**. J.P. Lantolf and G. Appel (Ed.), Norwood, N.J.: Ablex Publishing Compagny, 33-56
- DUKE, D. (1975) The Student Centered Conference and the Writing. **English Journal, 64(9)**, 44- 47
- EBAM, O.O. (1989) On the Reliability and Validity of the Holistic Scoring of Composition in Nigeria. **British Journal of Language Teaching, 27(3)**, 152-158
- ELBOW, P. (1973) **Writing Without Teachers**. London: Oxford University Press
- ENGLERT, C.S., T.E. RAPHAEL (1988) Constructing Well-Formed Prose: Process, Structure, and Metacognitve Knowledge. **Exceptional Children, 54(6)**, 513-520
- FAGAN, W.T., R.L. EAGAN (1990) The Writing Behavior in French and English of Grade Three French Immersion Children. **English Quarterly, 22(3-4)**, 157-168
- FAGAN, W.T., H.M. HAYDEN (1988) Writing Processes in French and English of Fifth Grade French Immersion Student. **The Canadian Modern Language Review, 44(4)**, 651-668
- FAIGLEY, L., S. WITTE (1981) Analyzing Revision. **College Composition and Communication, 32**, 401-414
- FAYOL, M. (1990) La production des textes écrits: introduction à l'approche cognitive. **Éducation permanente, 102**, 21-30
- FERRIS, D.R. (1995) Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classroom. **TESOL Quarterly, 29(1)**, 33-53
- FITZGERALD, J. (1987) Research on Revising and Writing. **Review of Educational Research, 57(4)**, 481-506

- FITZGERALD, J., C. STAMM (1990) Effects of Group Conferences on First Graders' Revision in Writing. **Written Communication**, 7(1), 96-135
- FLORIO-RUANE, S. (1986) Taking a Closer Look at Writing Conferences. **Paper presented for the annual meeting of the American Educational Research Association**, San Francisco: California (ERIC ED 275005)
- FLOWER, L. (1994) **The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press
- FREEDMAN, S.W. (1982) Student Teacher Conversations about Writing: Shifting Topics in the Writing Conference. **Paper presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication**, San Francisco, Cal. (ERIC ED 214181)
- FREEDMAN, S.W. (1992) Outside-In and Inside-Out: Peer Response Groups in Two Ninth Grade Classes. **Research in the Teaching of English**, 26(1), 71-109
- FREEDMAN, S.W. (1995) Crossing the Bridge to Practice: Rethinking the Theories of Vygotsky and Bakhtin. **Written Communication**, 12(1), 74-92
- FREEDMAN, S.W., M. SPERLING (1983) Teacher Interaction in the Writing Conference: Response and Teaching. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Montréal, Canada. (ERIC ED 229754)
- FREEDMAN, S.W., M. SPERLING (1985) Written Language Acquisition: The Role of Response in Writing Conference. In S.W. Freedman (Ed.) **The Acquisition of Writing Language: Response and Revision**. (106-130) Norwood, NJ: Ablex
- FROC, M. (1995) Error Correction in French Immersion. **The Canadian Modern Language Review**, 51(4), 708-717
- GAIES, S.J. (1980) T-Unit Analysis in Second Language Research: Applications, Problems and Limitations. **TESOL Quarterly**, 14(1), 53-60
- GAGNÉ, G., R. LAZURE, L. SPRENGER-CHAROLLES, F. ROPÉ (1989) **Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, tome 1**, Montréal, Éd. du Renouveau pédagogique
- GARCIA-DEBAND, C. (1986) Intérêt des processus rédactionnels pour une pédagogie de l'écriture. **Pratiques**, 49, 23-49

- GENESE, F.H. (1987) **Learning Through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education.** Cambridge, Mass., Newbury House
- GERE, A.R., R.S. STEVENS (1985) The Language of Writing Groups: How Oral Response Shape Revision. In S.W. Freedman (Ed.) **The Acquisition of Writing Language: Response and Revision.** (85-104) Norwood, NJ: Ablex
- GERMAIN, C. (1991) **Le point sur l'approche communicative en didactique des langues.** Anjou, Québec: Centre Éducatif et Culturel inc.
- GERMAIN, C., R.-E. LAPOINTE (1985) **L'évaluation de la communication écrite au primaire. Volume 1: Élaboration d'une grille.** Montréal: Les Éditions du Réseau
- GERVAIS, F., M. NOEL-GAUDREAU (1992) Élaboration et application d'une grille d'analyse de la cohérence / cohésion sur des textes d'élèves. In C. Préfontaine et M. Lebrun (éd.) **La lecture et l'écriture - Enseignement et apprentissage,** Montréal, Québec, Les Éditions Logiques
- GRAHAM, S., K. HARRIS (1988) Instructional Recommendations for Teaching Writing to Exceptional Students. **Exceptional Children**, 54(6), 506-512
- GRAVES, D.H. (1976) Let's Get Rid of the Welfare Mess in the Teaching of Writing. **Language Arts**, 53(6), 645-651
- GRAVES, D.H. (1979a) Research Doesn't Have to be Boring. **Language Arts**, 56(3), 312-319
- GRAVES, D.H. (1979b) What Children Show us About Revision. **Language Arts**, 56(5), 569-576
- GRAVES, D.H. (1982) How Do Writers Develop? **Language Arts**, 59(2), 173-179
- GRAVES, D.H. (1983) **Writing: Teachers and Children at Work.** Portsmouth, N.H. Heinemann
- GRAVES, D.H., J. HANSEN (1983) The Author's Chair. **Language Arts**, 60(2), 176-183
- GOLDSTEIN, L.N., S.M. CONRAD, (1990) Student Input and Negotiation on Meaning in ESL Writing Conferences. **TESOL Quarterly**, 24(3), 443-460



- GORING-KEPNER, C. (1991) An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second - Language Writing Skills. *The Modern Language Journal*, 75(3), 305-313
- GOUVERNEMENT DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE (1992) **Guide de l'immersion précoce. Maternelle à la 6e année.** Halifax, Ministère de l'éducation
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MEQ (1984) **Elementary School Curriculum Guide: English Language Arts, cycle II, Elementary 4, 5, 6.** Direction générale du développement pédagogique, Québec
- GUBERMAN, S. (1988) Etude comparée de trois approches à la correction des erreurs dans les compositions écrites. *The Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes*, 44(4), 702-714
- HALL, K. (1993) Process Writing in French immersion. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 49(2), 255-274
- HALLIDAY, M.A.K., R. HASAN (1976) **Cohesion in English.** London: Longman
- HAMMERLY, H. (1989) **French Immersion: Myths and Reality.** Calgary, Alberta: Detseling Entreprises
- HAMP-LYONS, L., G. HENNING (1991) Communicative Writing Profiles: An Investigation of the Transferability of a Multiples Trait Scoring Instrument Across ESL Writing Assessment Contexts. *Language Learning*, 41(3), 337-373
- HARLEY, B. (1984) Mais apprennent-ils vraiment le français? *Langue et société*, 12, 57-62
- HARLEY, B. (1987a) Functional Grammar in French Immersion: A Classroom Experiment. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, and M. Swain (eds.), **The development of bilingual proficiency. Final report vol. II** (342-415) Ontario: The Ontario Institute for Studies In Education
- HARLEY, B. (1987b) Developing and Evaluating Second Language Materials in Early French Immersion. *Evaluation and Research in Education*, 1, 75-80
- HAYES, R., L.S. FLOWER (1980) Writing as a Problem Solving. *Visible Language*, 14(4), 388-399

- HEDGCOCK, J., N LEFKOWITZ (1994) Feedback on Feedback: Assessing Learner Receptivity to Teacher Response in L2 Composing. **Journal of Second Language Writing**, 3(2), 141-163
- HENDRICKSON, J.M. (1978) Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. **The Modern Language Journal**, 62(8), 387-398
- HENDRICKSON, J.M. (1980) The Treatment of Error in Written Work. **The Modern Language Journal**, 64(2), 216-221
- HIATT, M.P. (1975) Students at Bay: The Myth of the Conference. **College Composition and Communication**, 26(1), 38-41
- HILLCOCKS, G. Jr. (1986) **Research on Written Composition: New Directions for Teaching**. Urbana, Ill.
- HUDELSON, S. (1988) Writing in a Second Language. **Annual Review of Applied Linguistics**, 9, 210-222
- HUMES, A. (1983) Putting Research into Practice. **The Elementary School Journal**, 84(1), 3-17
- HUNT, K. (1965) **Grammatical Structures Written at Grade Three Levels**. Champaign, IL: National Council of Teachers of English
- HUNT, K. (1970) Syntactic Maturity in School Children and Adults. **Monographs of the Society for research in Child Development**, 53, 1, (Serial No. 134)
- HUOT, B. (1990) The Literature of Direct Writing Assessment: Major Concerns and Prevailing Trends. **Review of Educational Research**, 60(2), 237-263
- HYLAND, K. (1990) Providing Productive Feedback. **ELT Journal**, 44(4), 279-285
- JACOB, G.P. (1982) **An Ethnographic Study of the Writing Conference: The Degree of Student Involvement in the Writing Process**, Indiana, Indiana University of Pennsylvania, Ph.D. diss.
- JACOBS, S.E., A.B. KARLINER (1977) Helping Writers to Think: The Effect of Speech Roles in Individual Conferences on the Quality of Thought in Student Writing. **College English**, 38(5), 489-505

- JACOBS, G., S. ZHANG (1989) Peer Feedback in Second Language Writing Instruction: Boon or Bane? **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**. San Francisco, California (ERIC ED 306766)
- JAFARPUR, A.J. (1991) Cohesiveness as a Basis for Evaluating Compositions. **System**, 19(4), 459-465
- JANOPOULOS, M. (1989) Reader Comprehension and Holistic Assessment of Second Language Writing Proficiency. **Written Communication**, 6(2), 218-237
- KATES, J. (1977) **Individual Conferences Versus Typed Comments Without Conference on Grades Freshmen English Composition Papers: the El Camino Experiment and the Compton Experiment**. (ERIC ED 140910)
- KERN, R.G., J.M. SCHULTZ (1992) The Effects of Composition Instruction on Intermediate Level French Students' Writing Performance: Preliminary Findings. **The Modern Language Journal**, 76(1), 1-13
- LALANDE, H.F. (1982) Reducing Composition Errors: An Experiment. **The Modern Language Journal**, 66(2) 140-149
- LAPKIN, S. (1984) How Well Do Immersion Students Speak and Write French? **The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes**, 40(4), 575-585
- LAPKIN, S., M. SWAIN, S. SHAPSON (1990) French Immersion Agenda for the 90s. **The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes**, 46(4), 638-674
- LEKI, I. (1991) The Preferences of ESL Students for Error Correction in College Level Writing Classes. **Foreign Language Annals**, 24(3), 203-218
- LUNDQUIST, L. (1980) **La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique**. Kobenham: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck
- LUSIGNAN, G., G. FORTIER (1992) Révision de textes et changement d'audience. **Revue canadienne de l'éducation**, 17(4), 405-421
- LYSTER, R. (1987) Speaking Immersion. **The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes**, 43(4), 701-717
- MANGELSDORF, K. (1992) Peer Review in the ESL Composition Classroom: What Do Student Think? **ELT Journal**, 46(3), 274-384

- MARAVÉLAKI, A. (1994) **Comparaison de la performance en lecture en L1, L2 et L3 des élèves de secondaire 2, d'origine grec à Montréal.** Montréal, Université de Montréal, mémoire de maîtrise, 2<sup>e</sup> cycle
- MARGELLOU A. (1988) **L'attitude d'adolescents d'origine grec à Montréal à l'égard de leur langue maternelle.** Montréal, Université de Montréal, mémoire de maîtrise, 2<sup>e</sup> cycle
- MC ARTHUR, C.A., S.S. SCHWARTZ, S. GRAHAM (1991) Effects of a Reciprocal Peer Revision Strategy in Special Education Classrooms. **Learning Disabilities Research and Practice**, 6, 201-210
- McNICOLL, L., G.R. ROY (1989) **La pédagogie du brouillon.** Sherbrooke, Éd. du CPR, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
- MENDONÇA, C.O., K.E. JOHNSON (1994) Peer Review Negotiations: Revision Activities in ESL Writing Instruction. **TESOL Quarterly**, 28(4). 745-769
- MESSIER, L. (1989) **Influence de la rétroaction verbale des pairs sur la révision de productions écrites d'écoliers de sixième année.** Montréal, Université de Montréal, mémoire de maîtrise de 2<sup>e</sup> cycle
- MILLETT, N.C. (1986) **Teaching the Writing Process: A Guide for Teachers and Supervisors.** Boston, Mass.: Houghton Mifflin
- MITTAN, R. (1989) The Peer Review Process: Harnessing Student's Communicative Powers. In D. Johnson and D. Roen (Eds) **Richness in Writing: Empowering ESL Students.** New York: Longman
- MOIRAND, S. (1979) **Situations d'écrit.** Paris: Clé International.
- MONTANO-HARMON, M.R. (1991) Discourse Features of Written Mexican Spanish: Current Research in Contrastive Rhetoric and its Implications. **Hispana**, 74(2), 417-425
- MURRAY, D. (1978) Internal Revision: A Process of Discovery. In C. Cooper and L. Odell (Eds) **Research on Composing: Point of Departure** (85-103) Urbana, Il: National Council of Teachers of English
- MURRAY, D. (1979) The Listening Eyes: Reflections on the Writing Conference. **College English**, 41(1), 13-18
- NELSON, G.L., J.M. MURPHY (1993) Peer Response Groups: Do L2 Writers Use Peer Comments in Revising Their drafts? **TESOL Quarterly**, 27(1), 135-141

- NEUBERT, G.A., S.J. McNELLIS (1990) Peer Response: Teaching Specific Revision Suggestions. **English Journal**, 79(5), 52-56
- NEWCOMER, P., B. NODINE, E. BARENBAUN (1988) Teaching Writing to Exceptional Children: Reactions and Recommendations. **Exceptional Children**, 54(6), 559-564
- OUELLET, M. (1990) **Synthèse historique de l'immersion française au Canada suivie d'une bibliographie sélective et analytique**. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme
- PERKINS, K. S.R. BRUTTEN, D.E. DARE, (1991) A Concurrent Study of an ESL Indirect Measure of Writing. **International Journal of Applied Linguistics**, 1(2), 139-150
- PÉRY-WOODLEY, M.P. (1991) Writing in L1 and L2: Analysing and Evaluating Learners' Texts. In V. Kinsella and J. Pugsley (Eds) **Language Teaching**, Cambridge University Press
- PEYTON, J.K., J. STATON, G. RICHARDSON, W. WOLFRAM (1990) The Influence of Writing Task on ESL Students' Written Production. **Research in the Teaching of English**, 24(2), 142-171
- PORQUIER, R., U. FRAUENFELDER (1980) Enseignants et apprenants face à l'erreur. **Le français dans le monde**, 20(154), 29-36
- RAIMES, A. (1991) Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing. **TESOL Quarterly**, 25(3), 407-430
- REBUFFOT, J. (1993) **Le point sur l'immersion**. Centre Éducatif et Culturel, Anjou: Québec, 228 p.
- ROBB, T., S. ROSS, I. SHORTREED (1986) Salience of Feedback on Error and its Effect on EFL Writing Quality. **TESOL Quarterly**, 20(1), 83-95
- ROHMER, G. (1965) Pre-writing: The Stage of Discourse in the Writing Process. **College Composition and Communication**, 16
- ROTHSCHILD, D., F. KLINGENBERG (1990) Self and Peer Evaluation of Writing in the Interactive ESL Classroom: An Exploratory Study. **TESL Canada Journal**, 8(1), 52-64
- RUSSELL, C. (1983) Putting Research into Practice: Conferencing with Young Writers. **Language Arts**, 60(3), 333-340

- SAFTY, A. (1991) **Practical Second Language Applications of the Theoretical Foundations of French Immersion in Canada**. In *Acting on Priorities: A Commitment to Excellence, Report of Southern Conference on Language Teaching, British Columbia* (ERIC ED348857)
- SAMWAY, K.D. (1987a) **The Writing Processes of Non-Native English Speaking Children in Elementary Grades**. Rochester, NY: University of Rochester. Ph.D. diss.
- SAMWAY, K.D. (1987b) Formal Evaluation of Children: an Incomplete Story. *Language Arts*, 64(3), 289-298
- SAMWAY, K.D. (1992) **Writers' Workshops and Children Acquiring English as a Non-Native Language**. NCBE, Detroit
- SCARDAMALIA, M., C. BEREITER (1986) Research on Writing Composition. In M.C. Wittrock (Ed) **Handbook of Research on Teaching** (3rd Edition) New York, N.Y.: Macmillan, 778-803
- SCHIFF, P.M. (1978) Revising the Writing Conference. *College Composition and Communication*, 29(3), 294-297
- SCHNEIDER, M., U. CONNOR (1990) Analysing Topical Structure in ESL Essays: Not All Topics Are Equal. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 411-427
- SCHRODER, V.C., A.K. LOVETT (1995) Modeling the Process Approach in the Early Elementary Grades. In **Pen in Hand: Children Become Writers**. (36-49) Cullinan, B.E. (Ed.), Newark, Delaware: Internatinal Reading Association
- SCHULTZ, J.M. (1991) Writing Mode in the Articulation of Language and Literature Classes: Theory and Practice. *Modern Language Journal*, 75(4), 411-417
- SEMKEY, H.D. (1984) The Effects of the Red Pen. *Foreign Language Annals*, 17, 3
- SILVA, T. (1993) Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. *Tesol Quarterly*, 27(4), 657-677
- SMAGORINSKY, P. (1987) Graves Revisited: A Look at the Methods and Conclusions of the New Hampshire Study. *Written Communication*, 4(4), 331-33

- SOMMERS, N. (1982) Responding to Student Writing. **College Composition and Communication**, 33(2), 148-156
- SPERLING, M. (1990) I Want to Talk to Each of You: Collaboration and the Teacher-Student Writing Conference. **Research in the Teaching of English**, 24(3), 279-321
- SPERLING, M. (1991) Dialogues of Deliberation: Conversation in the Teacher-Student Writing Conference. **Written Communication**, 8(2), 131-162
- SPERLING, M. (1996) Revisiting the Writing-speaking Connection: Challenges for Research on Writing and Writing Instruction. **Review of Educational Research**, 66(1), 53-86
- STOTSKY, S. (1986) On Learning to Write about Ideas. **College Composition and Communication**, 37, 276-293
- SUDOL, P., P. SUDOL (1991) Another Story: Putting Graves, Calkins and Atwell into Practice and Perspective, **Language Arts**, 68(4), 292-300
- SWAIN, M. (1991) French Immersion and its Offshoots: Getting Two for One. In **Foreign Language Acquisition Research and the Classroom**. B. Freed (Ed.), Lexington, Mass.: D.C. Heath and Company
- SWAIN, M., S. LAPKIN (1991) Programme d'immersion au Canada et enseignement des langues aux adultes: existe-t-il un lien? **Études de linguistiques appliquées**, 82, 24-38
- TARDIF, C. (1991) Quelques traits distinctifs de la pédagogie de l'immersion. **Études de linguistique appliquée**, 82, 39-51
- TARONE, E., M. SWAIN (1995) A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms. **The Modern Language Journal**, 79(2), 166-178
- TARRAB, E. (1983) **Enseignement et évaluation de l'écoute**, Centre de diffusion, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, Université de Montréal
- TAYLOR, B.O. (1975) Adult Language Strategies and Their Pedagogical Implications. **TESOL Quarterly**, 9(4), 391-399
- TAYLOR, S. (1992) Victor: A Case Study of a Cantonese Child in Early French Immersion. **The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes**, 48(4), 736-759

- TEDICK, D.J. (1990) ESL Writing Assessment: Subject-Matter Knowledge and its Impact on Performance. **English for Specific Purposes**, 9(2), 123-143
- TOMPKINS, G.E. (1992) Assessing the Processes Students Use as Writers. **Journal of reading**, 36(3), 244-246
- URZUA, C. (1987) "You Stop Too Soon": Second Language Children Composing and Revising. **TESOL Quarterly**, 21(2), 279-304
- VARBLE, M.E. (1990) Analysis of Writing Samples of Students, Taught by Teachers Using Whole Language and Traditional Approaches. **Journal of Educational Research**, 83(5), 245-251
- VIGNOLA, M.-J., M.B. WESCHE (1991) L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française, **Étude de linguistiques appliquée**, 82, 94-115
- VILLAMIL, O.S., M.C.M. DE GUERRERO (1996) Peer Revision in the L2 Classroom: Social-Cognitive Activities, mediating Strategies and Aspects of Social Behavior. **Journal of Second Language Learning**, 5(1), 51-75
- VYGOTSKY, L.S. (1978) **Mind in Society**. Cambridge, Ma: Harvard University Press
- WALKER, C.P., D. ELIAS (1987) Writing Conference Talk: Factors Associated With High and Low Rated Writing Conferences. **Research in the Teaching of English**, 21(3), 266-283
- WASHBURN, G.N. (1994) Working in the ZPD: Fossilized and Nonfossilized Nonnative Speakers. In **Vygotskian Approches to Second Language Research**. J.P. Lantolf and G. Appel (Ed.), Norwood, N.J.: Ablex Publishing Compagny, 69-82
- WEBER, S. (1991) L'immersion française: comment plonger sans se noyer. **Études de linguistiques appliquées**, 82, 52-62
- WESCHE, M.B. (1992) Les enjeux de l'évaluation: vers quoi s'oriente-t-on? **The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes**, 48(2), 250-273
- WHITTAKER, C.R., S.J. SALEND (1991) Collaborative Peer Writing Groups, **Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International**, 7(2), 125-136



- WITTE, S., L. FAIGLEY (1980) Coherence, Cohesion and Writing Quality. **College Composition and Communication**, 32, 189-204
- YALGELSKY, R.P. (1995) The Role of Classroom Context in the Revision Strategies of Student Writers. **Research in the Teaching of English**, 29(2), 216-238
- ZAMEL, V. (1983) The Composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies. **TESOL Quarterly**, 17(2), 165-187
- ZAMEL, V. (1985) Responding to Student Writing, **TESOL Quarterly**, 19(1), 79-101
- ZAMEL, V. (1987) Recent Research on Writing Pedagogy. **TESOL Quarterly**, 21(4), 697-716
- ZHANG, S. (1995) Reexamining the Affective Advantage of Peer Feedback in the ESL Writing Class. **Journal of Second Language Writing**, 4(3), 209-222
- ZHU, W. (1995) Effects of Training for Peer Response on Students Comments and Interaction. **Written Communication**, 12(4), 492-528

**ANNEXE A: Questionnaires sur la langue maternelle des enfants et sur l'usage  
du français à la maison**

QUESTIONNAIRE: First part (to be answered by the parent(s)\guardian)Identification

Name of your child\pupil: \_\_\_\_\_

girl	
boy	

Birthday:

_____	_____	_____
day	month	year

General questions

1. Where was your child\pupil born?

Québec	
another province in Canada	
other	_____ (specify)

2. How long has your child\pupil lived in Québec?

_____
-------

3. Which grade did s/he start French Immersion?

_____
-------

4. Did s/he study in another school board? If yes, which one?

_____
-------

5. Which language(s) did s/he first learn?

English	
French	
English and French	
other	_____ (specify)

6. Where were you born?

	mother	father
Québec		
another province in Canada		
other	_____ (specify)	_____ (specify)

7. What is your main occupation?

mother	
father	

8. If you work, what is your job title?

mother	
father	

9. What is your mother tongue? (First language learned and still used at home)

	mother	father
English		
French		
English and French		
other		

11. Where were the grandparents of your child/pupil born?

	grandmother		grandfather	
	paternal	maternal	paternal	maternal
Québec				
another province in Canada				
other (specify)				

12. What is (was) their mother tongue?

	grandmother		grandfather	
	paternal	maternal	paternal	maternal
English				
French				
other (specify)				

Thank you very much for your cooperation,

Sylvie Blain, Université de Montréal

QUESTIONNAIRE: Deuxième partie (à faire remplir par les enfants)

Ton nom: \_\_\_\_\_

Questions sur le degré d'utilisation du français

1. Est-ce que tu regardes à la télévision des émissions

	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
anglaises?					
françaises?					

2. Est-ce que tu écoutes à la radio des émissions

	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
anglaises?					
françaises?					

3. Est-ce que tu lis des livres, bandes dessinées, journaux, périodiques autres que ceux imposés par ton enseignante?

	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
en anglais?					
en français?					

4. Quelle(s) langue(s) parles-tu à ton père?

	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
anglais					
français					
autre (préciser)					

à ta mère?

	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
anglais					
français					
autre (préciser)					

5. Quelle langue parles-tu à tes frères ou soeurs (si tu en as)?

	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
anglais					
français					
autre (préciser)					

6. Est-ce que tu vis avec...

...ton père?	
...ta mère?	
...les deux?	
...d'autres personnes?	

7. Quelle langue tes parents te parlent (parlaient)-ils d'habitude?

ton père:

	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
anglais					
français					
autre (préciser)					

ta mère:

	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
anglais					
français					
autre (préciser)					

8. Quelle langue tes parents se parlent (parlaient)-ils?

	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
anglais					
français					
autre (préciser)					

**ANNEXE B: Test de compréhension orale (Tarrab, 1983)**



ADMINISTRATION DU TEST
------------------------

1. Attendre que chacun soit attentif. Ecarter tout matériel qui risque de distraire l'attention.
2. S'assurer que l'enfant n'a sur la table que son cahier de tests et un crayon.
3. Lire les questions avec les élèves avant de lire le texte.
4. Vérifier si les enfants ont compris le sens des questions qui sont posées.
5. Au besoin donner un exemple au tableau.
6. Lire le texte une seule fois, de façon distincte, d'une voix claire et élevée.
7. Ne pas ralentir le débit.
8. Ne pas attirer l'attention de l'enfant sur certains passages afin de l'aider à mieux répondre.
9. Demander aux enfants de répondre aux questions *après* avoir écouté chaque énoncé en entier.

SE REPRESENTER UNE SCENE  
DECRIE ORALEMENT

LE POMMIER

Le pommier est l'un des arbres les plus intéressants. Au printemps, il se couvre de très belles fleurs et fait ainsi l'ornement des vergers et des jardins.

En été, il offre une ombre très agréable, où l'on peut s'abriter contre les rayons du soleil.

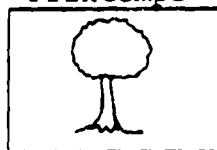
En automne, il ploie sous le poids des fruits et semble inviter l'homme à les cueillir.

Cet arbre occupe peu de place et produit néanmoins beaucoup de fruits. Dans notre pays, on récolte chaque année une grande quantité de pommes qui font les délices des enfants.

Les pommes sont employées comme dessert: on en fait des confitures et des gelées.

Complète les dessins suivants en tenant compte des détails qui te sont donnés dans le texte.

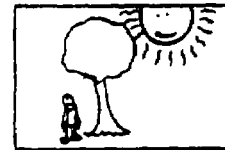
Printemps



Automne



Eté





DEDUIRE A PARTIR DES INFORMATIONS DONNEES

1. Les passants, chaussés de leurs bottes à mi-cuisse, semblent aller à la pêche. Plusieurs résidents déménagent dans un autre quartier; d'autres doivent loger à l'étage supérieur de leur maison. La circulation est détournée et les chaloupes sillonnent les rues. Que se passe-t-il?
2. Toutes les écoles de la région sont fermées. Les grandes voies de circulation sont bloquées. Plusieurs automobiles sont abandonnées le long des routes. Pris de panique, les gens s'empressent de s'approvisionner, à l'aide de trafnes sauvages, aux épiceries les plus rapprochées. On les voit circuler dans les rues en motoneiges, en raquettes et même en skis. Qu'est-ce qui est arrivé?

1. Choisis parmi ces réponses celle qui résume le mieux le texte no 1:
  - on va à la pêche
  - on déménage
  - la ville est inondée
2. Choisis parmi ces réponses celle qui résume le mieux le texte no 2:
  - c'est une tempête de neige
  - c'est un accident
  - c'est la panique
  - c'est un jour de congé
  - ce sont les sports d'hiver

**DEDUIRE A PARTIR DES INFORMATIONS RECUES**

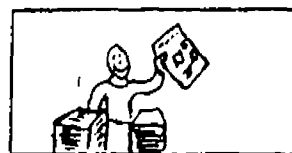
Pendant que les croissants achevaient de cuire, Julien sortit les poubelles sur le trottoir et enleva les volets de bois du magasin. Il faisait encore nuit, la rue était presque déserte. Seuls la boulangerie et le magasin du marchand de journaux étaient ouverts. Lorsqu'il revint, le patron défournait les croissants. Le patron lui dit d'apporter la grande corbeille. Julien posa sur la table du four la plus grande des corbeilles qui servaient aux livraisons. Une fois la corbeille pleine, Julien l'a prise, l'a mise sur sa tête et est sorti!

Adaptation Le Boulanger  
Tiré du journal des instituteurs  
no. 6, mars 1981.

1. Quel est le métier de Julien?



Boulangier

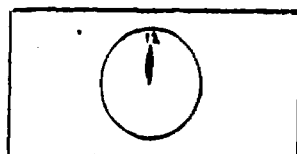


Vendeur de journaux

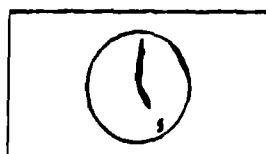


Livreur

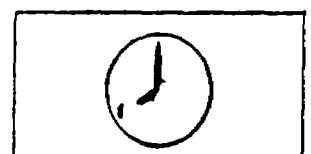
2. Vers quelle heure se passent ces événements?



A minuit



A 5 heures du matin

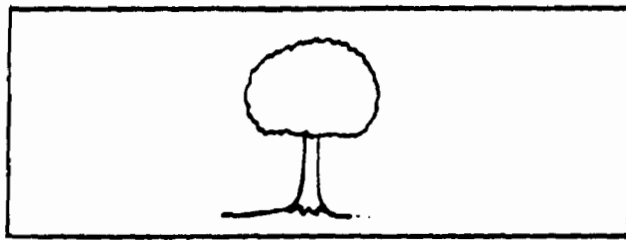


A 8 heures du soir

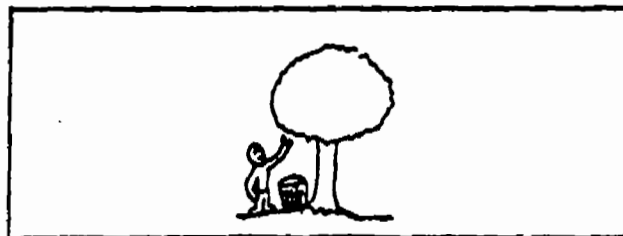
SE REPRESENTER UNE SCENE  
DECRIE ORALEMENT

Complète les dessins suivants en tenant  
compte des détails qui te sont donnés  
dans le texte

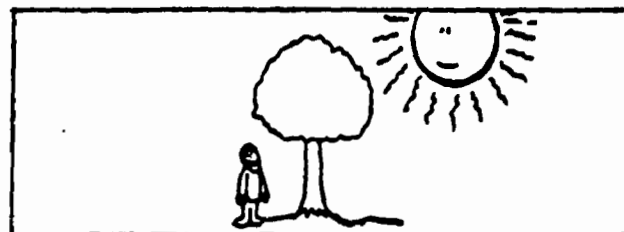
Printemps



Automne



Eté





**EXPLICITER CE QUI EST DIT IMPLICITEMENT**

Encadre les trois activités que  
Michel propose à son ami de faire

regarder la télé

jouer au baseball

faire du hockey

se promener

jouer au soccer

sauter à la corde

faire de la natation

aller au cinéma

faire du karaté



DEDUIRE A PARTIR DES INFORMATIONS RECUES

1. Quel est le métier de Julien?



Boulangier

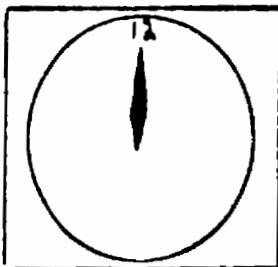


Vendeur de  
journaux

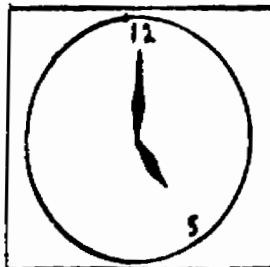


Livreur

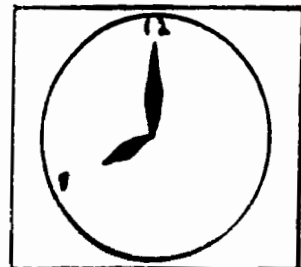
2. Vers quelle heure se passent ces événements?



A minuit



A 5 heures  
du matin



A 8 heures  
du soir

**DEDUIRE A PARTIR DES INFORMATIONS DONNEES**

1. Choisis parmi ces réponses celle qui résume le mieux le texte no 1:

- on va à la pêche
- on déménage
- la ville est inondée

2. Choisis parmi ces réponses celle qui résume le mieux le texte no 2:

- c'est une tempête de neige
- c'est un accident
- c'est la panique
- c'est un jour de congé
- ce sont les sports d'hiver

**ANNEXE C: Test de compréhension écrite (Charbonneau et Gagné, 1985)**



Service des études

## ROULER SANS SE FAIRE ROULER

### ÉVALUATION DE L'HABILITÉ À LIRE

#### GUIDE DE L'ENSEIGNANT

4<sup>e</sup> année, primaire

4<sup>e</sup> étape



Conception et rédaction:

FRANCINE CHARBONNEAU

Collaboration:

LISETTE GAGNÉ

Révision:

LES MEMBRES DE LA TABLE DE  
CONCERTATION EN FRANÇAIS

Graphisme:

ROXANE PARADIS

## ROULER SANS SE FAIRE ROULER

### Objectifs spécifiques de l'instrument

L'instrument d'évaluation vise à vérifier, chez les écoliers, l'habileté à lire un texte informatif avec l'intention de jouer à résoudre un problème.

Il permet d'observer la capacité des écoliers:

- à sélectionner, parmi plusieurs informations données, celles qui répondent aux exigences de la tâche;
- à faire des inférences. (Cette activité mentale est reliée à son degré de développement intellectuel.)

### Description sommaire de l'activité

L'écolier doit choisir, entre plusieurs bicyclettes, celles qui conviennent le mieux à des amis ayant des exigences particulières. Plus d'une bicyclette pourraient répondre à ces exigences.

### Matériel

L'instrument d'évaluation comprend deux documents:

- un texte informatif contenant la description, les avantages et les inconvénients de plusieurs sortes de bicyclettes. (document 1)
- deux textes décrivant les exigences d'enfants voulant acheter une bicyclette. Chacun de ces textes est accompagné d'une grille sur laquelle l'écolier aura à inscrire un crochet répondant ainsi aux exigences des jeunes qui lui écrivent.

### Durée approximative

Le temps nécessaire à la lecture du texte et à la réalisation de la tâche est d'environ 90 minutes pour la majorité des écoliers incluant la période de l'amorce et celle de l'objectivation. Certains écoliers prennent jusqu'à 100 minutes.

### Caractéristiques du texte

#### Structure

Le texte est divisé en 7 parties. Chaque partie est marquée d'un sous-titre. Chaque partie comprend la description, les avantages et les inconvénients d'un type particulier de bicyclette.

#### Syntaxe

- La plupart des phrases ont 12 mots et moins.
- Il y a prédominance des phrases affirmatives.
- Les phrases n'ont qu'une ou deux propositions.
- La plupart des phrases ont une structure simple et familière à l'écolier.
- Le mode-temps généralement utilisé est le présent de l'indicatif.

#### Lexique

Les mots sont généralement connus à l'oral. Attention: les mots guidon, selle, dérailleur et manette de freins ne font peut-être pas partie du langage courant de l'écolier. Pour éviter tout problème de compréhension, un dessin d'une bicyclette avec ses principales parties est fourni avec le texte. L'écolier pourra y référer autant de fois qu'il le désire pour une meilleure compréhension du texte.

## Déroulement de l'activité

### 1. Amorce

Susciter l'intérêt des écoliers pour les questions suivantes:

- Y en a-t-il qui ont déjà acheté une bicyclette?
- Connaissez-vous les caractéristiques d'une bonne bicyclette?

Animer un court échange sur le sujet.

- Leur proposer de jouer au conseiller. Présenter le document 1. Annoncer qu'on ne s'improvise pas conseiller, qu'il faut un minimum de connaissances. Leur dire que vous possédez un texte qui pourra les guider à conseiller des amis lors de l'achat d'une bicyclette.
- Ajouter que vous avez préparé un jeu.
- Le jeu consiste à faire semblant que deux amis t'ont écrit pour te demander conseil sur l'achat d'une bicyclette qui leur convient.
- Tu dois leur répondre après avoir lu le document 1 intitulé: «Types de bicyclettes». Le dessin de la bicyclette pourra t'aider à comprendre certains mots.
- Présenter le document 2. Reproduire au tableau les deux grilles de ce document pour une meilleure compréhension de la tâche.
- Lire avec l'écolier le projet et l'expliquer. Lire avec eux les lettres des amis qui leur écrivent.
- Inviter fortement les écoliers à remplir la grille au fur et à mesure de leur lecture.
- Leur dire qu'il faut inscrire un crochet sur la grille seulement lorsque le critère répond aux exigences des enfants.
- Les bicyclettes qui répondent à tous les points demandés seront celles qu'ils recommanderont.
- Il faut s'assurer que tous ont bien compris la tâche. Bien préciser que le texte les aidera à trouver la bonne réponse.



## 2. Lecture et réalisation de la tâche

- Le lecture doit être une lecture personnelle et silencieuse. Afin de conserver à cet instrument sa capacité d'évaluer l'habileté à lire de chacun, l'enseignant ne doit pas aider ses écoliers.

Il est fortement conseillé d'isoler les écoliers par des petits paravents ou tout autre objet pouvant les empêcher de copier les uns sur les autres.

Si l'enseignant s'aperçoit que certains écoliers n'ont pas compris la tâche, il doit la leur préciser.

Aux écoliers en difficulté, il doit rappeler de se servir des techniques habituelles de dépannage: référer au texte, au contexte, à l'illustration, aux graphèmes/phonèmes, aux dérivations lexicales, etc.

- L'écolier peut relire le texte autant de fois qu'il lui est nécessaire de le faire.
- On doit lui laisser tout le temps dont il a besoin pour exécuter la tâche.

- Ramasser les feuilles de tâche et les corriger.

### NOTE IMPORTANTE:

Normalement, l'objectivation devrait suivre immédiatement l'activité de lecture. En évaluation, il faut quelque peu différer l'objectivation du fait que les copies des écoliers doivent être corrigées. Il est cependant très important de réduire au minimum l'écart de temps entre la lecture et l'objectivation.

## 3. Objectivation

Remettre aux écoliers les feuilles de tâche corrigées.

S'assurer que tous ont le texte sur «les types de bicyclettes».

Demander à quelques écoliers de lire les lettres et les réponses trouvées. Faire comparer les réponses de chacun. Inviter ceux qui ont réussi à expliquer aux autres comment ils ont trouvé les réponses.

Inviter les écoliers qui ont eu des difficultés à identifier ces difficultés. Trouver avec eux ce qui aurait pu les dépanner.

Demander ce que le texte leur a appris concernant les bicyclettes.

### Bibliographie

«Protégez-vous» mai 83. «L'achat d'une bicyclette pour enfant».

«Protégez-vous» mai 84. «Rouler sans perdre les pédales».

<u>Simon</u>	Moto-cross	BMX	Mustang	Ordinaire
Sécuritaire	(1)	/ (1)	(1)	/ (1)
Selle confortable	(1)	/ (1)	(1)	/ (1)
Peu d'entretien	/ (1)	/ (1)	/ (1)	/ (1)
Facile à manoeuvrer (manier, conduire)	(1)	/ (1)	(1)	/ (1)

Quelle(s) bicyclette(s) lui conseilles-tu?

BMX et ordinaire

<u>Manon</u>	Ordinaire	3 vitesses	5 vitesses	10 vitesses
A la ville et à la campagne	(1)	/ (1)	/ (1)	/ (1)
Selle large	/ (1)	/ (1)	/ (1)	(1)
Bonne vision	/ (1)	* / (3)	* (3)	(1)
Prix peu élevé	/ (1)	/ (1)	/ (1)	(1)
Position verticale	/ (1)	* / (3)	* / (3)	(1)

Quelle(s) bicyclette(s) lui conseilles-tu?

3 vitesses

\* Pour inscrire ces réponses, l'enfant a dû faire des inférences.

Seuil de réussite

Entre	35 et 44	l'écolier est capable de reconstruire le sens du texte en tenant compte de l'intention de lecture.
Entre	26 et 35	l'écolier éprouve des difficultés à sélectionner et à faire des inférences.
Moins de	26	l'écolier éprouve de grandes difficultés à sélectionner et à faire des inférences.  Il a besoin d'être confronté régulièrement à ce type de texte avec des intentions de lecture semblables et des tâches semblables.

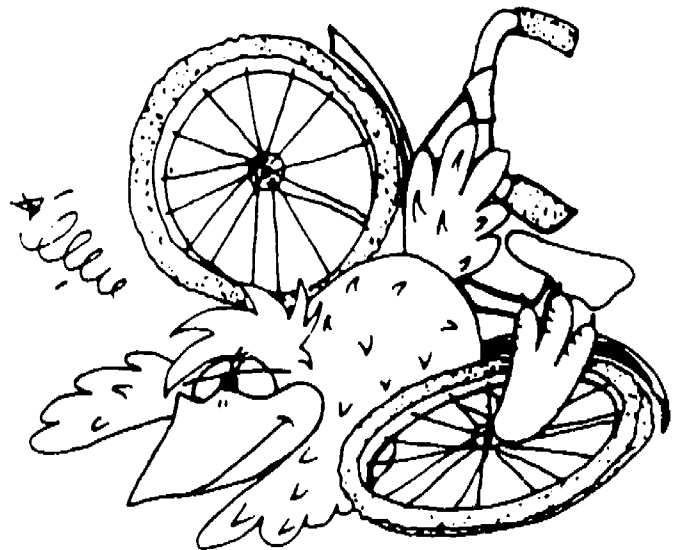
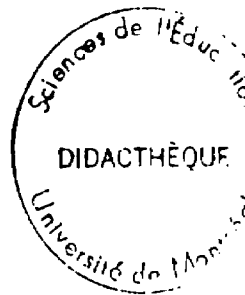


Service des études

## ROULER SANS SE FAIRE ROULER

ÉVALUATION DE L'HABILITÉ À LIRE

CAHIER DE L'ÉCOLIER



NOM: \_\_\_\_\_

COLE: \_\_\_\_\_

DEGRÉ: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_

844 289

Ton projet

Je te présente un texte qui te donne la description, les avantages et les inconvénients de différentes sortes de bicyclettes. Lis bien ce texte car il t'aidera sûrement un jour à faire l'achat d'une bonne bicyclette et même à conseiller des amis.

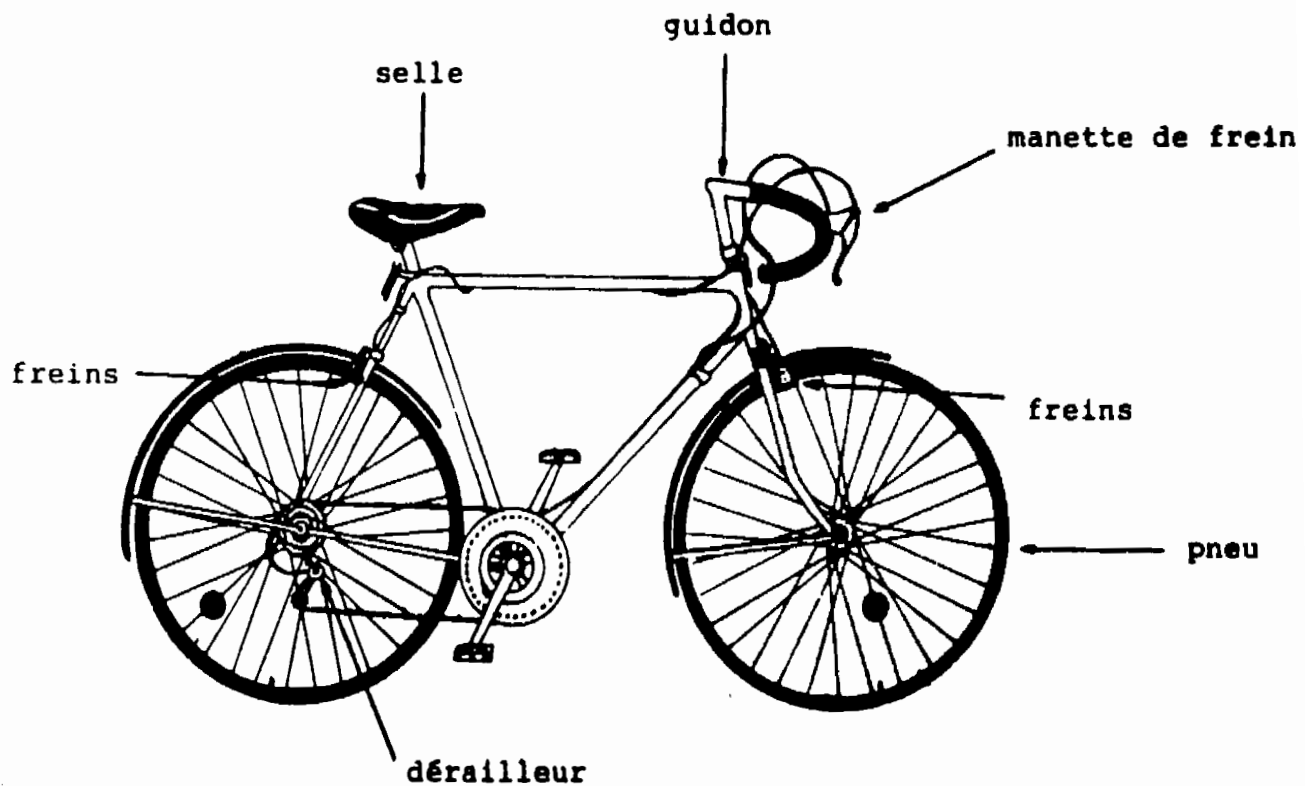
Après la lecture du texte, je te propose de jouer au jeu suivant: on va faire semblant que des amis t'écrivent pour te demander conseil sur l'achat d'une bicyclette.

Tu hésites à choisir entre quatre bicyclettes. Pour t'aider tu inscris, sur le tableau, un crochet à côté de chaque point demandé.

La bicyclette qui répond à tous les points devra être choisie.

ATTENTION: il se peut que deux ou trois bicyclettes répondent à tous les points.

Pour t'aider à comprendre certains mots de ton texte,  
tu auras besoin de regarder plusieurs fois ce dessin.



## TYPES DE BICYCLETTES

### MOTO-CROSS

La moto-cross est très lourde car elle possède de nombreux accessoires. De plus, le guidon est trop élevé. Pour ces raisons, cette bicyclette est difficile à manoeuvrer. Elle est donc peu pratique pour les déplacements. La selle est inconfortable et difficile à ajuster. Cependant, la moto-cross est facile d'entretien. Ce modèle est déconseillé car il n'offre pas de sécurité. C'est pourquoi la vente de cette bicyclette est interdite dans une province du Canada, le Manitoba.

### BMX

Comparée à la moto-cross, la BMX est supérieure. Elle est moins lourde, donc plus facile à conduire. Par contre, elle est chère. Cependant, elle est facile à entretenir. Elle est mal construite pour la randonnée à cause des pneus trop larges. La selle est confortable. Le guidon est un peu plus bas que celui de la moto-cross, ce qui est avantageux. Par contre, les manettes des freins sont placées trop loin des poignées. Cette bicyclette est quand même sécuritaire et on la recommande. Elle est utilisée pour la compétition sportive.



### MUSTANG

Ce modèle dit acrobatique a été la cause de nombreux accidents. On le déconseille fortement. La selle est trop élevée et inconfortable. Le guidon est beaucoup trop haut. Donc, la conduite de cette bicyclette est épuisante et difficile. Le Manitoba interdit aussi la vente de cette bicyclette. Sa seule qualité est d'être facile à entretenir.

### ORDINAIRE

La bicyclette ordinaire convient bien aux courts déplacements dans la ville. Enfants et adultes peuvent l'utiliser. Elle est facile à manoeuvrer et très sécuritaire. Son guidon droit permet au cycliste de rester en position verticale. Ainsi, il peut voir rapidement les obstacles. Sa selle est large, facile à ajuster et confortable. Cette bicyclette est robuste et sûre mais pas très rapide. Elle requiert peu d'entretien. Peu coûteuse, durable, elle est le choix idéal pour tous.

### 3 VITESSES

Ce type de bicyclette possède les mêmes qualités que la bicyclette ordinaire: selle large, guidon droit, etc. Le dérailleur possède 3 vitesses. L'entretien est un peu compliqué. Les manettes des freins sont un peu dures pour les jeunes mains. Cette bicyclette est très indiquée pour la ville et les excursions à la campagne. Son prix est peu élevé.

### 5 VITESSES

Cette bicyclette ressemble beaucoup à la bicyclette à trois vitesses. Cependant, elle possède deux vitesses de plus. Son prix est très élevé. Comme la bicyclette à 3 vitesses, elle possède une selle large et un guidon droit. Elle convient aussi bien à la ville qu'aux endroits montagneux de la campagne.

### 10 VITESSES

Ce type de bicyclette est rapide et léger. Ce modèle est très cher. Il convient à la ville comme aux longues randonnées à la campagne. Cette bicyclette est équipée d'un guidon recourbé. Pour cette raison, le cycliste ne peut pas voir les obstacles. De plus, il rejoint difficilement les manettes des freins. Pour permettre la position couchée du cycliste, la selle est étroite. Les pièces sont fragiles; elles demandent beaucoup d'entretien et des ajustements fréquents. Ce modèle est réservé aux cyclistes très habiles.

Bonjour,

Je suis un garçon de 9 ans. Je veux m'acheter une bicyclette sécuritaire. La selle doit être confortable. Je préfère une bicyclette qui demande peu d'entretien et qui soit facile à manoeuvrer. Quelle bicyclette dois-je acheter?

Simon

	Moto-cross	BMX	Mustang	Ordinaire
Sécuritaire				
Selle confortable				
Peu d'entretien				
Facile à manoeuvrer (manier, conduire)				

Quelle(s) bicyclette(s) lui conseilles-tu?

---

Bonjour,

J'ai 11 ans et je désire m'acheter une bicyclette. Celle-ci doit me permettre de me déplacer à la ville comme à la campagne. Je désire une selle large pour me sentir bien confortable. Cette bicyclette doit m'offrir une bonne vision. Son prix ne doit pas être élevé. De plus, je veux conduire en position verticale. Quel sera le meilleur achat?

Manon

	Ordinaire	3 vitesses	5 vitesses	10 vitesses
A la ville et à la campagne				
Selle large				
Bonne vision				
Prix peu élevé				
Position verticale				

Quelle(s) bicyclette(s) lui conseilles-tu?

---

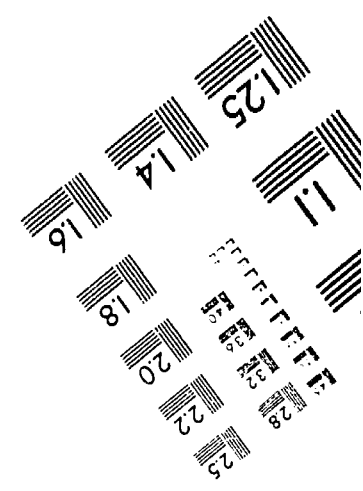
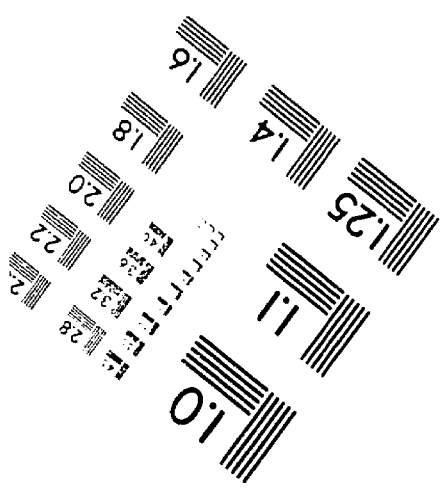
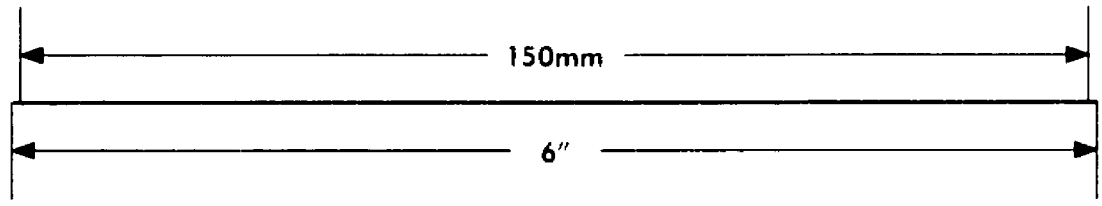
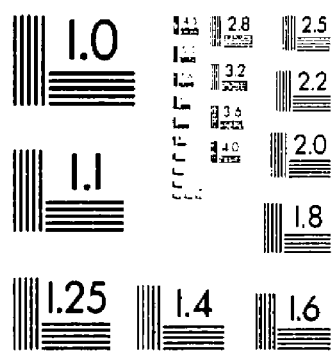
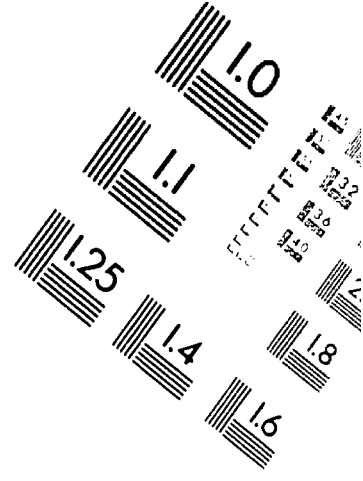
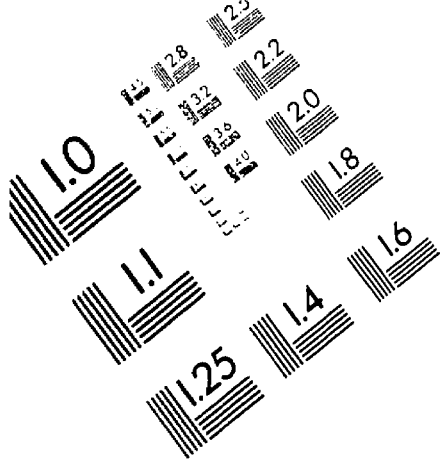
**ANNEXE D: Grille d'évaluation holistique (Carroll, 1980)**

GRILLE D'ÉVALUATION HOLISTIQUE

9	<u>Excellent scripteur</u> - Rédige avec compétence, précision, concision et style. Maîtrise la langue écrite.
8	<u>Très bon scripteur</u> - Présentation claire et logique, dans une langue correcte et avec style. Seules quelques erreurs ou maladroites révèlent qu'il ne s'agit pas d'un locuteur natif. Presque bilingue.
7	<u>Bon scripteur</u> - Est capable de développer une thèse de façon systématique, avec thèmes principal et secondaires ainsi qu'une argumentation pertinente. La langue, le format et le style sont généralement précis et corrects. Respecte le ton et l'objet du travail assigné. Se différencie des scripteurs des niveaux précédents principalement en termes d'aisance, de précision et de justesse de la langue.
6	<u>Scripteur compétent</u> - Expose sa thèse au moyen de techniques variées: la présente de façon bien structurée, organise logiquement les thèmes principal et secondaires ainsi que les détails. Utilisation assez correcte du lexique et des tournures grammaticales. Présentation intelligible, bien que le style et l'aspect idiomatique ne soient pas parfaits.
5	<u>Scripteur moyen</u> - Réussit à transmettre une information de base, mais la structure logique de la présentation manque de clarté. Le texte renferme plusieurs lapsus et fautes. Le style et le ton ne sont pas soutenus. La composition manque peut-être d'intérêt mais le message passe.
4	<u>Scripteur faible</u> - La présentation est cohérente en apparence et peut comprendre des séquences d'énoncés factuels. Le texte ne possède pas de structure logique et les expressions charnières font défaut. Les erreurs de lexique et de grammaire sont fréquentes. Les règles élémentaires de la ponctuation sont respectées. Les techniques d'écriture sont restreintes. Il peut y avoir des répétitions de contenu et de forme. Le thème de base est exprimé de façon imparfaite.
3	<u>Scripteur très faible</u> - Rédige une suite de phrases plutôt qu'une composition. Il y a un thème, mais il est présenté sans logique. Les structures de phrases sont simples et le vocabulaire est limité; on retrouve de nombreuses erreurs et impropriétés. Le texte réussit surtout à transmettre une information simple.
2	Scripteur qui ne peut produire de texte, écrit peut-être rarement.
1	Scripteur incapable de rédiger.

Grille de Carroll (1980) traduite par Vignola et Wesche (1991)

# TEST TARGET (QA-3)



**APPLIED IMAGE, Inc**  
1653 East Main Street  
Rochester, NY 14609 USA  
Phone: 716/482-0300  
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved