

Les cercles d’auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l’oral au primaire

OPHÉLIE TREMBLAY ET ÉLAINE TURGEON
Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Introduction

Notre contribution s’inscrit autour des problématiques de la classe et de leur rôle moteur dans l’exploration de nouvelles voies de recherche par les chercheuses et chercheurs en didactique du français. Nous proposons une réflexion sur la place de l’oral dans la démarche des cercles d’auteurs afin de montrer comment cette approche, qui vise d’abord l’écriture, se révèle une véritable démarche intégrée de l’enseignement et de l’apprentissage du français écrit et oral. Pour appuyer notre propos et identifier les objets de l’oral mobilisés par la mise en œuvre des cercles d’auteurs, nous présentons d’abord de façon formelle en quoi consiste cette démarche et comment elle mobilise diverses facettes de la compétence à communiquer oralement. Nous examinons ensuite des données issues de trois instruments de collecte employés dans une recherche-action à propos de la mise en œuvre des cercles d’auteurs en classe (vidéos de classe; entrevues avec les enseignantes et avec les élèves). Cette analyse servira à illustrer plus concrètement le potentiel des cercles d’auteurs comme démarche intégrée pour le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves.

1. De la mise en œuvre d'un projet de recherche-action en écriture à l'émergence de nouveaux enjeux de recherche et de formation en enseignement de l'oral

Les dernières années ont vu se développer des démarches innovantes d'enseignement de l'écriture, en particulier les ateliers d'écriture, popularisés au Québec – et ailleurs dans la francophonie – par l'adaptation des ouvrages *Units of Study* de Lucy Calkins¹ et de ses collègues du *Teachers College Reading and Writing Project*². Les cercles d'auteurs (Vopat, 2009) s'inscrivent dans cette mouvance autour du renouvellement des pratiques en enseignement de l'écrit. Il s'agit d'un type d'atelier d'écriture qui se caractérise par le fait que les élèves, en petits groupes de trois à cinq, collaborent durant chacune des phases du processus d'écriture : ils échangent leurs idées lors de la planification (cercle de planification), se partagent mutuellement les premiers jets des textes rédigés individuellement (cercle de partage), puis se soutiennent lors de la révision d'un texte qu'ils auront eux-mêmes choisi parmi l'ensemble des textes produits individuellement au fil des semaines (cercle de révision) et, éventuellement, lors de sa correction (cercle de publication) en vue d'une diffusion. L'approche des cercles d'auteurs repose conséquemment sur une vision socioconstructiviste de l'apprentissage et valorise un enseignement centré sur l'élève : chaque élève possède des qualités et des connaissances qui lui sont propres, et laisser les élèves travailler ensemble lors des différentes phases du processus d'écriture leur permet de bénéficier mutuellement de ces forces et de ces expertises (Goodman, 1986; Goodman, 1989).

De 2016 à 2019, nous avons mené une recherche-action³ autour de cette démarche innovante afin d'examiner comment les enseignantes participant au projet (trois au troisième cycle et une au deuxième cycle), ayant elles-mêmes vécu les cercles d'auteurs dans les premiers temps de la recherche, allaient s'approprier la démarche et la mettre en œuvre en classe⁴. Nous avons également exploré le rôle des cercles d'auteurs dans le développement de la compétence à réviser des élèves⁵.

1. Voir par exemple Calkins (2017).

2. <http://readingandwritingproject.org>

3. Ce projet de recherche, intitulé « Une communauté d'apprentissage d'enseignantes-auteurs : pour une démarche engagée d'enseignement de l'écriture au primaire » a été subventionné par le programme FRQSC Action concertée – Programme de recherche sur l'écriture et la lecture, 2016-2019.

4. Voir les articles de Tremblay, Turgeon et Gagnon (à paraître) et de Gagnon, Tremblay et Turgeon (à paraître) pour une description détaillée du projet, du dispositif de formation et d'accompagnement des enseignantes et des résultats descriptifs liés à la mise en œuvre de la démarche par les enseignantes lors de la première année du projet.

5. Voir l'article de Turgeon, Tremblay et Gagnon (à paraître) pour une présentation de

Lors de la conception de notre projet de recherche-action, la question de l'oral n'avait pas été posée comme un objet de recherche ni même de formation. Nous avons plutôt construit notre problématique autour des éléments suivants : la maîtrise des différentes étapes du processus d'écriture (Fabre-Cols, 2004; Préfontaine, 1998) et de la révision en particulier (Bédard et Bélisle, 2005; Bergeron et Harvey, 1998); l'importance de valoriser le processus d'écriture plutôt que le produit (Calkins, 1986; Graves, 1983; Murray, 2011); la nécessité, pour les enseignants, de prendre la plume pour mieux comprendre et enseigner l'écriture (Grossman *et al.*, 2000; McDonald, Buchanan et Sterling, 2004 et Routman, 2010). C'est au fil du projet, en vivant d'abord les cercles d'auteurs avec les enseignantes, puis en observant la mise en place de la démarche en classe, que nous avons réalisé la place incontournable de l'oral au sein de ce dispositif.

Pour expliquer comment la question de l'oral est apparue dans notre projet comme un élément central, nous faisons appel au concept de « sérendipité ». Ce terme désigne la découverte fortuite, lors d'une recherche, d'autre chose que ce que l'on cherchait, que ce soit à la faveur d'une erreur, d'une maladresse ou encore d'un dysfonctionnement (Biagioli *et al.*, sous presse). Si de telles découvertes semblent au premier regard le fruit du hasard, elles seraient plutôt l'effet ou le résultat d'une conduite innovante qui s'inscrit en dehors du cloisonnement disciplinaire de la recherche :

L'indisciplinarité et la sérendipité sont deux qualités complémentaires de la personne qui cherche et qui trouve. La sérendipité peut susciter l'indisciplinarité au moment de l'interprétation du fait surprenant, quand la recherche de l'explication exige de sortir du cadre disciplinaire, pour mettre en rapport des objets ou des savoirs non préalablement liés entre eux. Inversement, l'indisciplinarité favorise la sérendipité, celle-ci partant de la capacité à s'étonner devant quelque chose de bizarre, qui ne cadre pas avec les attendus du paradigme disciplinaire, et à l'ériger en question de recherche. Ces deux chemins de l'une vers l'autre font mieux comprendre en quoi la sérendipité est un processus en deux étapes : le repérage d'un fait surprenant, puis son interprétation, deux phases d'ailleurs toujours associées à une prise de conscience, à une forte réflexivité. (Catellin et Loty, 2013, p. 40)

Dans notre cas, ce « hasard » scientifique met en relation la question des problématiques de la classe (ici la mise en œuvre effective des cercles d'auteurs) et l'émergence de nouveaux objets ou questions de recherche. Dans le cadre de notre recherche-action, ce sont les réflexions

résultats préliminaires sur l'effet des cercles de révision sur la compétence à réviser d'élèves de 6^e année du primaire.

professionnelles des enseignantes et nos propres observations de chercheuses qui nous ont conduites à nous interroger de façon plus formelle sur la place et le rôle de l'oral dans les cercles d'auteurs.

Notre intention dans cette contribution est donc de montrer comment nous avons développé un nouveau regard sur notre objet d'étude initial, l'écriture, en le liant à des enjeux relevant plus spécifiquement de la didactique de l'oral.

2. L'oral dans les cercles d'auteurs : perspectives théoriques

Dans un ouvrage sur les ateliers d'écriture, Gunnery (2007) affirme que l'essence même de ceux-ci est la communication. Des travaux anglo-saxons qui se sont penchés plus spécifiquement sur les usages et les fonctions de l'oral lors des ateliers d'écriture (par exemple durant les conférences d'écriture, le partage de textes et la célébration de l'auteur, un moment où le texte d'un élève est lu devant la classe dans l'intention de reconnaître à cet élève une posture d'auteur) ont montré que le recours à l'oral durant ces ateliers contribuait à la création d'un espace d'apprentissage partagé et à la construction d'une identité de scripteur chez les élèves (Tropp Laman, 2011). C'est spécifiquement le recours aux échanges et aux interactions orales qui ferait progresser les élèves dans la maîtrise de l'écrit :

Across the year, children's writing did progress, but that writing progressed not only because they wrote every day or because of the series of minilessons within a unit of study, but because student talk and deliberate teacher work helped students continually reflect on, discuss, and explain their own writing processes and their products. (Tropp Laman, 2011)⁶

Une telle mise en œuvre des échanges oraux s'inscrit dans la perspective de l'oral réflexif, qui sert, comme le soulignent Chabanne et Bucheton (2002), à se construire, à penser et à apprendre. Dans ces situations, Allen (2014) rappelle que les élèves s'expriment à la fois sur leur compréhension (ici, des textes partagés) mais aussi sur les propos de leurs pairs, tout en faisant appel à des stratégies métacognitives (créer des liens, anticiper le contenu d'un message, etc.).

Pour soutenir le développement langagier des élèves à travers les ateliers d'écriture, et les cercles d'auteurs en particulier, un climat de collaboration qui favorise les échanges, l'écoute et le respect est

6. [Au fil de l'année, l'écriture des élèves a progressé, mais cette progression ne s'explique pas seulement par le fait que les élèves ont écrit chaque jour ou parce qu'ils ont bénéficié de mini-leçons à l'intérieur d'une unité d'enseignement, mais parce que la prise de parole des élèves et un travail ciblé de l'enseignant leur ont permis de réfléchir à propos de leur processus d'écriture (et de son produit), d'en discuter et de l'expliquer.] (notre traduction).

fondamental. Le « savoir écrire ensemble » se développe ainsi à travers l'apprentissage du savoir vivre ensemble, tout en alimentant ce dernier. Au sein de notre projet, cette caractéristique est intimement liée aux principes mêmes qui fondent la démarche (Tremblay, Turgeon et Gagnon, à paraître), en particulier le respect de l'autre et de ses idées ainsi que la bienveillance, qui consiste à faire preuve d'empathie et de compassion dans un souci du bien-être de l'autre. Chacun des membres d'un cercle d'auteurs est ainsi appelé, à travers le dynamisme des interactions, à faire preuve d'une écoute juste, qui valorisera la prise de parole et favorisera la compréhension orale (Plessis-Bélaïr, 2004). Une atmosphère où règne un esprit de camaraderie tisse une sorte de filet de sécurité qui permet aux élèves de prendre des risques, d'être plus confiants lorsqu'ils lisent leur texte à haute voix et de recevoir ouvertement les rétroactions de leurs pairs à propos de leur production (Galda et Bisplinghoff, 1995).

Chacune des étapes qui rythment la démarche des cercles d'auteurs représente un terreau fertile pour le développement de la compétence à communiquer oralement, et parallèlement pour un enseignement et une évaluation ciblée de certaines connaissances et d'habiletés de l'oral. Les cercles d'auteurs correspondent en effet à des situations d'interaction qui sont susceptibles, tel que l'encourage le *Programme de formation de l'école québécoise*, de « [favoriser] les comportements liés à l'accueil de l'autre, à la valorisation et à l'entraide. Ce sont aussi des occasions d'apprendre à communiquer de façon appropriée et à résoudre des problèmes en collaboration avec ses pairs » (MEQ, 2001, p. 81).

Voyons maintenant comment les contextes d'interactions associés à chacune des trois premières étapes de la démarche (cercle de planification, cercle de partage, cercle de révision) s'inscrivent de plain-pied dans ce que préconise le *Programme de formation de l'école québécoise* pour l'enseignement de la communication orale : « Dans un climat favorisant la prise de parole et l'écoute active, l'élève explore en alternance les rôles de locuteur et d'auditeur au cours de situations quotidiennes de communication orale » (*op. cit.*, p. 81).

2.1. Le cercle de planification

Le cercle de planification est la première étape de la démarche des cercles d'auteurs (Tremblay et Turgeon, 2019). Les élèves se réunissent, en équipes de trois à cinq, pour échanger des idées à propos d'un sujet choisi conjointement entre eux, ou d'une contrainte d'écriture proposée par l'enseignant. Le fonctionnement du cercle de planification s'appuie sur les règles du remue-méninge (Osborn, 1964) : produire beaucoup d'idées; ne pas se censurer; trouver des idées originales; « faire du

pouce » sur les idées des autres en amenant ces idées plus loin ou à un autre niveau. Plusieurs composantes de la compétence à communiquer oralement, telles que définies dans le PFEQ (MEQ, 2001, p. 82) sont ici directement touchées : « Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée »; « Partager ses propos durant une situation d'interaction »; « Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale ». Ensuite, si le temps le permet, les élèves organiseront les idées recensées, notamment si le genre de texte à produire s'y prête plus particulièrement (un mode d'emploi ou une lettre par exemple).

2.2. Le cercle de partage

Après avoir échangé des idées en cercle de planification, les élèves disposent d'un temps d'écriture de durée variable, puis un moment de partage a lieu. Les élèves se réunissent alors à nouveau en cercle et, à tour de rôle, ils se lisent leur texte à voix haute. Les autres membres sont alors invités à formuler un commentaire positif à propos du texte, le but étant ici de construire la confiance en soi de l'élève-auteur.

Un certain nombre de règles soutiennent le bon déroulement du cercle de partage (voir Turgeon et Tremblay, 2019). D'abord, un climat d'écoute active et de respect mutuel est essentiel, en lien avec ce que la *Progression des apprentissages* préconise par ailleurs dans la section *Particularités de l'écoute spontanée ou préparée (en relation avec la prise de parole)* (MELS, 2009, p. 86). Il s'agit ainsi de prendre en compte son interlocuteur en portant attention à l'effet produit par les idées émises (mots d'encouragement, gestes, etc.), d'ajouter éléments ou précisions ou de reformuler son propos en fonction des réactions des pairs. Il peut aussi s'agir d'exprimer sa compréhension, d'intervenir à la suite d'un bris de compréhension, d'intégrer des idées ou d'établir des liens entre les idées entendues.

L'auteur qui s'apprête à livrer son texte ne commente pas ce dernier : il s'agit ici de faire preuve de respect et de bienveillance, d'abord envers soi-même. Cette manière de faire présente d'autres avantages : les enfants lisent les textes à voix haute, donc le regard ne se porte pas sur les éventuelles erreurs d'orthographe, d'accord grammatical, etc. D'ailleurs, s'il manque des mots dans le texte, l'élève les ajoute ou s'ajuste spontanément à l'oral au moment de la lecture. Ainsi, grâce à la mise à distance que permet la lecture à haute voix, les élèves peuvent « corriger » sur le champ certains problèmes du texte. La mise en voix peut enfin devenir l'objet de plusieurs points d'enseignement : travail sur la fluidité, l'intonation, l'articulation, la capacité à mettre de la vie

dans sa lecture, éléments qui relèvent de la section *Particularités de la prise de parole spontanée ou préparée (en relation avec l'écoute)* de la *Progression des apprentissages (op. cit.)*.

Le bon fonctionnement du cercle de partage repose également sur la capacité des enfants à s'écouter et à accueillir les textes des autres, avec ouverture, dans le contexte de communication orale que constitue le cercle d'auteur. La mise en œuvre des cercles d'auteurs et du cercle de partage en particulier fait grandement appel à l'oral pragmatique, qui concerne, comme le rappellent De Grandpré, Lafontaine et Plessis-Bélair (2016), « le rapport entre le code et son contexte d'utilisation, soit les aspects sociaux et culturels, les émotions, la gestion et la régulation d'une conversation, les aspects discursifs, etc. ». En observant les élèves dans un cercle de partage, l'enseignante peut ainsi évaluer la qualité des réactions témoignant d'une écoute efficace et d'une attitude de non-jugement. La capacité à formuler des commentaires positifs se développe également grâce au cercle de partage. Elle peut également faire l'objet d'un enseignement, puis être mise en œuvre et évaluée conjointement par les élèves eux-mêmes, comme le souligne Dumais (2011) dans ses travaux sur l'évaluation de l'oral entre pairs.

Lors de ces séances de partage, les élèves peuvent enfin parler des stratégies mises en œuvre pour écrire, discuter des ressemblances qu'ils remarquent entre les textes produits et partager leurs idées pour les prochains textes (Tropp Laman, 2011). Ces discussions menées à l'oral sont susceptibles d'enrichir le processus d'écriture et de contribuer à la construction des connaissances et à l'activation de représentations mentales (Crinon, 2002).

2.3. *Le cercle de révision*

Le cercle de révision a lieu lorsque les élèves ont produit, individuellement, un certain nombre de textes. Chaque élève choisit alors un texte parmi tous ceux qu'il a rédigés, afin de le publier. C'est ce texte qui fera l'objet d'une lecture en équipe, afin que l'élève reçoive des commentaires qui lui permettront de l'améliorer. En ce sens, le fonctionnement du cercle de révision s'apparente à celui du cercle de partage.

Dans le cercle de révision, la participation des élèves leur permet d'adopter tour à tour une posture « d'auteur-locuteur aidant » et « d'auteur-locuteur aidé » (Turgeon, Tremblay et Gagnon, à paraître). En effet, l'auteur-locuteur aidant devra identifier correctement les problèmes dans les textes de ses pairs, puis les formuler adéquatement, c'est-à-dire de façon à ce que son pair comprenne et puisse bonifier son

texte. L'auteur-locuteur aidé devra, quant à lui, témoigner de sa capacité à recevoir des commentaires, à y réagir adéquatement et à questionner ses pairs pour demander des précisions, s'il y a lieu, etc.

Le caractère dynamique des cercles de révision permet également aux élèves d'interagir entre eux afin de rebondir sur les suggestions de leurs pairs, par exemple, quand un commentaire manque de clarté ou de précision, ou pour donner des suggestions qui visent à régler un problème identifié par un pair. C'est d'ailleurs la qualité de ces échanges qui permettra aux élèves de vraiment tirer parti des cercles de révision pour apporter des modifications qui bonifient leur texte (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017).

Finalement, lors du travail en cercle de révision, d'éventuels problèmes liés à la division en paragraphes ou à des erreurs de ponctuation (éléments qui posent souvent problème au lecteur adulte lors de la réception d'un texte d'élève) s'effacent à travers la mise en voix. En effet, cette dernière rend « visibles » les pauses qui marquent la nécessité d'une division en paragraphes ou l'ajout de marques de ponctuation, si elles sont absentes sur cette première version du texte. L'oral vient donc soutenir de façon concrète une partie du travail de révision textuelle.

En somme, chacun des types de cercles qui ponctuent la démarche est susceptible de contribuer au développement de la compétence à communiquer oralement et aux apprentissages communs au domaine des langues tels que ciblés dans le PFEQ : *Communiquer de façon appropriée dans des contextes variés, oralement et par écrit; Exprimer sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante; S'approprier la langue orale pour satisfaire ses besoins personnels, scolaires et sociaux; Exercer sa pensée critique sur des textes oraux, écrits, visuels ou médiatiques*. D'ailleurs, les observations de l'enseignante lors des différents types de cercles d'auteurs vécus par les élèves peuvent la conduire à identifier le contenu d'un ou de plusieurs éventuels ateliers formatifs (Dumais et Messier, 2016), pour amener les élèves à mieux maîtriser certains aspects de l'oral structural (phonétique, morphologie, syntaxe, sémantique, aspects paraverbaux) ou pragmatique (faire une demande, s'excuser, gérer les tours de parole, reformuler un propos, faire preuve de respect, etc.) (Dumais, 2016).

Nous montrerons dans la prochaine section comment plusieurs cibles de développement de la compétence à communiquer oralement sont concrètement visées dans la mise en œuvre effective des cercles d'auteurs.

3. Un regard renouvelé sur des données de recherche : examiner les facettes de l’oral mobilisées par la démarche des cercles d’auteurs

Nous nous intéresserons dans cette section aux données recueillies au fil de notre projet sur les cercles d’auteurs, en adoptant un angle d’analyse qui repose sur des éléments liés à la manifestation de l’oral (objet et moyen) dans les cercles d’auteurs.

3.1. Participants, instruments de collecte de données et procédure d’analyse

Quatre enseignantes⁷ – Brigitte (5^e année), Caroline (4^e année), Émilie (6^e année) et Nathalie (6^e année) – et leurs élèves ont participé au projet de recherche de façon continue entre 2016 et 2019. Elles enseignent dans deux écoles d’un même secteur (milieu rural et socio-économiquement défavorisé) de la commission scolaire des Hautes-Rivières, au Québec. Les élèves des classes participantes sont tous francophones. Plusieurs sont suivis par les orthopédagogues (2) qui participent au projet dans chacune des écoles. Les élèves bénéficient donc d’un accompagnement en écriture qui est en cohérence avec la démarche des cercles d’auteurs telle qu’ils la vivent en classe. Par ailleurs, les enseignantes de chacune des écoles travaillent en collaboration pour la mise en place de la démarche, en plus de l’accompagnement professionnel dont elles bénéficient à travers le projet lui-même (soit cinq rencontres par année, lors des deux années d’expérimentation de la démarche⁸).

Des captations filmées ont eu lieu à quatre reprises durant l’année 2017-2018 (novembre, décembre/janvier, février et avril) afin de documenter la mise en œuvre effective des cercles d’auteurs dans les quatre classes participantes. Des entrevues avec les enseignantes ont été menées à trois reprises au fil du projet, en mai 2016, mai 2017 et mai 2018. Elles ont porté sur le rapport à l’écriture des enseignantes, l’évolution de leur posture d’auteures à travers les cercles d’auteurs vécus dans la communauté d’apprentissage, leurs pratiques personnelles d’écriture, leurs pratiques d’enseignement de l’écriture (incluant l’expérimentation des cercles d’auteurs en classe) et, enfin, sur leur appréciation des

7. En accord avec les enseignantes, nous avons conservé leurs prénoms dans le fil du texte, dans un souci de rendre justice à leur implication au sein du projet et à la nature de la collaboration instaurée tout au long de la mise en œuvre du projet de recherche-action.

8. Pour plus de détails sur le dispositif d’accompagnement et de développement professionnel mis en œuvre dans le projet, voir Gagnon, Tremblay et Turgeon (à paraître).

modalités de travail en communauté d'apprentissage et des moyens utilisés par l'équipe d'accompagnement pour soutenir le développement professionnel en écriture. Des entrevues avec les élèves (12 élèves au total, soit 3 par classe) ont, quant à elles, été réalisées en mai 2017 et ont porté sur leur compréhension et leur appréciation de la démarche des cercles d'auteurs ainsi que sur leur perception d'eux-mêmes comme auteurs.

Ce sont ces trois sources de données qui ont fait l'objet d'une relecture guidée par la recherche d'éléments de contenu liés à l'oral 1) dans les captations filmées de chacun des types de cercles (incluant la mise en contexte par l'enseignante) et 2) dans les propos tenus par les enseignantes et les élèves lors des entrevues. Dans notre relecture des données, nous avons choisi de mener une analyse plus fine de certaines captations vidéo seulement. Les vidéos ont donc été choisies en fonction de leur représentativité de la place et des fonctions de l'oral dans les cercles d'auteurs (planification, partage et révision). Pour ce qui est des entrevues, nous avons utilisé l'ensemble des transcriptions de ces dernières, pour y rechercher systématiquement les propos des enseignants et des élèves se rapportant à l'oral ou à la compétence à communiquer oralement.

Les éléments d'analyse auxquels nous avons fait appel pour l'examen des vidéos de cercles d'auteurs correspondent aux contenus relatifs à l'oral dans la *Progression des apprentissages*, autant pour l'aspect production que réception. Nous retenons les grandes catégories proposées dans le document et détaillerons lorsque nécessaire les éléments plus précis qui relèvent de ces catégories :

A) Section Connaissances

1. Situations d'interactions en communication orale
2. Particularités de la prise de parole spontanée ou préparée (en relation avec l'écoute)
3. Particularités de l'écoute spontanée ou préparée (en relation avec la prise de parole)

B) Section Stratégies

1. Au moment de la prise de parole spontanée ou préparée (en relation avec l'écoute)
2. Au moment de la prise de parole spontanée ou préparée (en relation avec la prise de parole)
3. Au moment des retours réflexifs vécus à différentes étapes

C) Utilisation des connaissances et des stratégies en communication orale

1. Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée

2. Partager ses propos durant une situation d'interaction
3. Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale
4. Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation de communication
5. Évaluer sa façon de s'exprimer et d'interagir en vue de les améliorer

3.2. Le cercle de planification : apprendre à formuler des idées oralement et à coopérer efficacement

La mise en œuvre en classe

Nous présentons l'analyse d'un cercle de planification vécu dans la classe d'Émilie (6^e année), en octobre 2017, particulièrement évocateur quant au rôle et à l'importance des interactions orales au service des apprentissages (Grandaty et Turco, 2001). Deux cercles de planification ont déjà été vécus dans cette classe, dont un en formule « aquarium »⁹, au cours desquels les élèves devaient décrire un lieu puis un personnage évoluant dans un lieu (l'épicerie et l'enseignante dans l'espace). Cette fois, les élèves doivent produire un texte qui décrit un lieu en lien avec l'Halloween. Ils écrivent d'abord sur des papillons adhésifs 2 à 3 idées qui les inspirent, puis chacun des papiers circule entre eux : ils doivent alors ajouter un symbole sur chacun pour indiquer si le sujet les inspire beaucoup (un « plus »), moyennement (un « crochet ») ou pas du tout (un « moins »). Tous les papiers sont ensuite rassemblés et les idées qui ont reçu l'adhésion du plus grand nombre (un maximum de « plus ») sont conservées. Les élèves s'entendent alors sur le choix du sujet final. Alors qu'elle explique les étapes de la démarche, Émilie, l'enseignante, rappelle aux élèves l'importance d'affirmer ses choix :

É : Est-ce que tu fais de la peine à tes amis si tu fais un moins?

É1 : Non.

É : Ben non! Le choix que tu fais, faut que toi, tu sois bien avec ça. Si tu fais un crochet pis après ça, tu me dis : « Ben non, ben là, j'en ai pas d'idées! », la première chose que je vais te dire, c'est : « Ben, pourquoi t'as fait un crochet? ». Si ça t'inspire pas du tout, tu fais un moins. T'as pas de gêne à avoir avec ça. OK?

Lors de la mise en œuvre, une des élèves du cercle de planification que nous avons analysé reprend avec humour le propos d'Émilie, en constatant qu'un autre n'a pas été inspiré par le sujet proposé par une

9. Il s'agit d'une méthode d'enseignement qui consiste à placer au centre de la classe un petit groupe d'élèves qui interagiront ensemble à propos d'un sujet donné (ici, il s'agit de leur faire vivre l'un ou l'autre des cercles : planification, partage, révision) alors que les autres, assis autour, devront observer ce qui se passe au centre.

des membres : « Ah! T'es méchant, t'as fait un moins! ». Plus tard, au moment de conserver les papiers sur lesquels on retrouve une majorité de « plus », cette élève intervient en riant : « Non, enlève-le pas! ». Son thème n'a pas reçu l'adhésion de tous les membres. Un autre élève lui répond : « C'est pas de notre faute, il a mis un moins, c'est son choix ». L'enseignante qui passe alors dans la classe leur demande si tout va bien. L'élève dont le thème n'a pas été choisi répond de façon un peu théâtrale : « Oui, sauf que y'a mis un moins à la meilleure idée! ». Les autres la regardent en souriant. Après un moment de négociation, deux choix sont retenus et combinés :

E1 : On les mélange! « L'école hantée de la vieille dame dans un film d'horreur! » (Les élèves se regardent, semblent réfléchir à la proposition.)

E2 : Oh!

E3 : Oui!

E2 : Pas pire, pas pire!

Souriants et enthousiastes, ils se mettent à trouver des idées pour enrichir la « double » thématique choisie. Les échanges vont bon train et si deux des élèves sur quatre participent plus activement, les deux autres trouvent leur place pour proposer des idées et sont écoutés.

E1 : Ça pourrait être un rêve!

E2 : Ah! Ben oui!

E4 essaie de dire quelque chose, mais E2 reprend : Attends, là! T'as eu une bonne idée!

E1 : Ouais, ça pourrait être un rêve, sauf que dans le rêve on est tous là!

E3 : Ouais!!!

Lors de ce cercle de planification, les élèves n'ont pas systématiquement respecté les tours de parole et se sont souvent interrompus, mais cela ne semble pas avoir gêné ni leurs relations interpersonnelles ni le processus de génération d'idées. De nombreuses idées ont d'ailleurs été trouvées en lien avec les consignes proposées (faire appel aux sens pour décrire le lieu et donner vie au récit à composer). Cela indique la continuité entre des styles de discours qui prévalent dans des contextes informels (discussion entre amis, jeux) et le discours de la classe, avec les mêmes caractéristiques de partage spontané (Vass, Littleton, Miell et Jones, 2008).

Le cercle de planification tel qu'il a été vécu dans la classe d'Émilie montre enfin que les élèves maîtrisent plusieurs des stratégies ciblées dans la *Progression des apprentissages*, par exemple pour la catégorie « Réagir aux propos entendus » : manifester de l'ouverture aux propos

d'autrui, adapter son écoute en fonction des interlocuteurs et du contenu, manifester son écoute par du non verbal, répéter ou reformuler ce qui a été exprimé, verbaliser sa compréhension des propos entendus.

Le point de vue des enseignantes et des élèves

Émilie note les effets du cercle de planification sur la génération d'idées, mais surtout sur son rôle dans la création d'une communauté d'auteurs dans la classe :

Le syndrome de la page blanche, on voit presque plus ça. La possibilité d'ouverture aussi. Tu sais, si je pense aux cercles de planif, oui, le cercle de planif en tant que tel, par exemple, si on se met quatre élèves... mais l'ouverture d'esprit de dire : « Je peux, n'importe quand, aller voir quelqu'un. Demander de l'aide à quelqu'un. »

Au sein du cercle de planification, le travail collaboratif, le partage d'idées, les attitudes d'écoute active, la richesse des interactions orales au service d'un objectif partagé sont des éléments-clés qui contribuent à la mise en place d'une véritable communauté d'auteurs et de lecteurs. Les cercles d'auteurs contribuent ainsi à transformer la classe en une communauté discursive (Bernié, 2002) où les idées de chacun sont valorisées dans un climat bienveillant fait d'écoute et de respect mutuel. Dans le cadre d'une recherche menée auprès d'élèves du secondaire et portant sur l'usage de l'oral réflexif, Plessis-Bélair (2008) souligne à cet égard que l'entraide entre pairs, ainsi que l'écoute et le respect mutuels représentent des éléments de motivation qui encouragent et nourrissent les interactions orales au service des apprentissages en français.

Caroline, enseignante en 4^e année, note quant à elle l'effet positif des cercles d'auteurs, et, en particulier, celui du cercle de planification, sur l'autonomie de ses élèves et la valorisation de leurs savoirs et savoir-faire à travers les idées exprimées à l'oral :

On voit tout de suite les retombées, ne serait-ce que dès le départ, là, le cercle de planification qui ouvre toutes les possibilités. Les élèves se rendent compte qu'ils ont un pouvoir décisionnel sur ce qu'ils ont à écrire.

C'est grâce aux interactions orales qui animent le cercle de planification que ces apprentissages sont rendus possibles. La qualité d'écoute, l'ouverture et l'entraide dont font preuve les élèves représentent aussi des moteurs.

Chez les élèves, on retrouve aussi une appréciation positive des cercles de planification :

E12 : Ce que j'aimais, c'est que tout le monde pouvait participer euh, chacun à son tour, pis y'avait pas de mauvaises idées ou de bonnes idées, parfaites. Dans l'fond, même si y'avait quelques idées un peu farfelues ben, on les améliorait pis on pouvait dire une idée pour améliorer le texte de l'autre.

E14 : Même si c'est une mauvaise idée que j'ai eue à proposer ben, c'pas grave, les autres y vont... y vont p't'être juste rire, mais... au moins j'aurai aidé un peu la personne, pis p't'être qu'elle va pouvoir écrire, ça pourra l'aider.

E16 : Ça m'a beaucoup plus aidée. J'avais plus d'idées. Pis j'avais plus de créativité on dirait. [...]. Avec les idées des autres, je prenais une de leurs idées et je la transformais. Fallait inventer une histoire sur Noël pis je me rappelle plus ce que j'avais fait, mais j'avais écrit grâce à l'idée de quelqu'un.

Ce que les élèves partagent spontanément ici à propos de leur expérience, c'est le rôle incontournable des pairs et des interactions orales. Cet engagement dans le dialogue serait particulièrement aidant lorsque les tâches exigent de faire preuve de créativité et de trouver des idées en groupe (MacDonald, Miell et Morgan, 2000, p. 406).

3.3. Le cercle de partage : développer l'écoute, la formulation de commentaires positifs et la mise en voix des textes

La mise en œuvre en classe

Dans les classes participant au projet, la lecture des textes produits par les élèves ne s'est pas systématiquement faite en cercles de partage, mais également en grand groupe. Les enseignantes misent d'abord sur cette façon de faire pour enseigner explicitement les attitudes à adopter au moment du partage d'un texte, tant du point de vue de l'auditeur (posture d'écoute, respect, formulation de commentaires positifs, etc.) que de celui du lecteur (ne pas commenter son texte avant d'en faire la lecture, lire suffisamment fort, bien prononcer les mots, rendre sa lecture expressive, etc.). Comme le rappelle Caroline dans une séance en grand groupe qui précède le travail en équipe de cercles d'auteurs, l'écoute est une qualité essentielle au bon déroulement de la démarche :

C : Quand on écoute, qu'est-ce qu'on fait?

E1 : Ben, y faut regarder la personne qui parle.

C : Oui, exactement. On regarde la personne qui parle. C'est quoi aussi de l'écoute?

E2 : Ben, lever notre main.

C : On lève notre main, on se coupe pas la parole. Exactement.

Donc, on regarde la personne qui parle, on lève notre main. Quoi d'autre?

E3 : On est en silence.

C : On est en silence. On parle pas avec le voisin si on est en train d'écouter. On peut pas faire deux choses en même temps.

Dans la mise en œuvre des cercles de partage en classe, les enseignantes ont également fait appel à la démarche de l'aquarium, qui leur permet d'intervenir directement dans le déroulement des échanges. C'est le cas de Brigitte, enseignante en 5^e année, qui, dans l'interaction qui suit, guide ses élèves en explicitant ce qui est attendu comme forme et contenu des commentaires à formuler à propos du texte d'un pair :

B. : Est-ce que vous comprenez bien ce qu'elle a écrit, est-ce qu'il y a des questions?

É1 : Ben euh, ça sent bon, mais ça sent bon quoi?

B. : Ok. Qu'est-ce qu'elle a dit avant?

E2 : Je prends des grandes respirations, ça sent bon...

B. : Donc, elle t'a posé la question, ça sent quoi? Tu pourrais juste ajouter le quoi?

E2 : Ça sent l'automne

B. : Ajoute-le puis tu verras ce que tu fais avec. Si tu as le goût de l'ajouter...

Des cercles d'auteurs ont été enregistrés sur iPad et utilisés ensuite par les enseignantes pour observer, avec les élèves, les bons coups et les défis rencontrés. Caroline a, par exemple, fait appel à une captation vidéo pour faire observer aux élèves l'importance d'une bonne posture d'écoute, celle de lire son texte clairement et d'une façon vivante. Elle a pu rappeler comment formuler un commentaire avec gentillesse.

Après un des premiers cercles de partage, Nathalie, enseignante en 6^e année, et ses élèves reviennent sur les conditions gagnantes de la démarche.

N : Pour collaborer, qu'est-ce qu'il faut garder en tête?

E1 : Il faut garder en tête que c'est un projet d'équipe justement, donc c'est pas deux personnes qui font tout le boulot et les autres n'aiment pas ensemble. Tout le monde participe et on essaie de trouver des tâches pour que tout le monde soit content de ce qu'il a à faire.

E2 : Il y a aussi le respect envers les autres.

N : Exemple?

E2 : Ben, t'as pas à te fâcher après l'autre parce qu'il a fait une mauvaise erreur.

N : Ok donc on appelle ça des critiques constructives, on a le droit de faire un commentaire, mais il faut que ce soit constructif et positif aussi.

N : Dans les équipes, on travaille pas tous pareil. On a pas tous le même tempérament. Qu'est-ce qu'on avait appris aussi là-dessus?

E3 : S'adapter aux idées des autres.

E4 : C'est pas tout le temps toi qui décides tout de faire. Mettons que tu dis ben moi, je veux que ça se fasse comme ça et une autre personne dit ben moi, je veux que ça se fasse comme ça. Pis ensemble vous essayez de trouver un moyen pour que les deux soient contents... pis ça donne un beau résultat.

N : Pis dans la façon de donner la parole, s'il y a quelqu'un qui dit rien, qu'est-ce qu'on fait?

E1 : Ben moi, j'y proposerais quelque chose à faire...

N : C'est ça, on va l'encourager : « Pis toi qu'est-ce que t'en penses? », le pister un peu plus.

Le point de vue des enseignantes et des élèves

Pour les enseignantes, et pour Brigitte en particulier (Rainville, à paraître), le cercle de partage doit reposer sur la mise en place préalable de certaines conditions, dont un climat de classe où le respect de l'autre et les valeurs coopératives sont de mise. Dans les entrevues que nous avons menées avec elle au fil du projet, Brigitte revient systématiquement sur la nécessité d'installer un climat positif dans la classe et de faire beaucoup de modelage afin d'enseigner aux élèves ce qui est attendu de leur part dans la création et le maintien de ce climat. Pour y arriver, elle profite aussi de moments de partage en grand groupe, notamment à travers la « minute de l'auteur ». Il s'agit d'un moment où l'élève partage un texte devant toute la classe, étant alors amené à reproduire le modèle de comportement d'un auteur qui livre sa production (ne pas commenter son texte, lire suffisamment fort, avec un bon rythme, en y mettant de l'expression, etc.). Cette façon de faire contribue à développer la posture d'auteur de l'élève tout en étant économique en termes de temps et de gestion de classe (les cercles de partage pouvant parfois durer un bon 30 minutes, si on prend en considération le temps de mise en place). Cette pratique, conjuguée à l'expérience des cercles de partage, a eu un impact fort sur l'écoute entre élèves et sur le désir de lire son texte. Brigitte note : « Oui, oui, ça c'est en hausse là! Ils veulent tous lire! » Même observation pour Émilie : « Le partage... Ils veulent tous partager. J'en ai toujours six, sept, tout le temps qui foncent. On arrête parce qu'on n'a pas le temps, mais ça, ça revient vraiment. »

Cette écoute intéressée et curieuse montre un souci de l'autre, une attitude de bienveillance à privilégier pour le bon fonctionnement des cercles d'auteurs.

E17 : J'ai appris de pas rester dans mon coin, quand on lit, dans l'fond, que j'devrais pas être dans mon coin, timide euh, à pas dire mon opinion parce que j'ai peur que les autres me jugent...

Intervieweuse : Hmm hmm.

E17 : Y faut juste que j'me fasse plus confiance. Même si t'es gêné, dis-la pis, c'pas si grave là. C'est quand même pas euh... c'est quand même pas des monstres là.

E17 : Y faut quand même que... je me dégène un peu. Faque après j'me suis, j'ai commencé à... essayer de me faire des amis, pour commencer, pis après, comme, de plus parler. Pis à moment donné, c'est... ma timidité euh, s'est comme en allée. Dans le fond, j'tais vraiment pu timide.

Les élèves manifestent aussi leur plaisir de partager leurs textes en cercles de partage, pour recevoir une rétroaction positive et sentir qu'ils font partie d'une communauté d'élèves qui lisent et qui écrivent :

E3 : Ben moi, j'ai pu voir que mon texte était bon, parce que je croyais que tout ce que j'avais écrit c'était n'importe quoi.

E4 : Ben non, là jamais!

E1 : L'esprit de groupe on dirait que j'aime mieux ça (plusieurs élèves répondent en même temps « Moi aussi, moi aussi! »).

Pour d'autres, cependant, l'expérience est moins réussie.

Ce que j'ai pas aimé, c'est des fois on était en équipe pis y'a des personnes t'sais qui jouaient avec leur crayon. Y donnaient pas vraiment d'idées, t'sais y'étaient comme euh, dans leur bulle un peu, y'écoutaient pas vraiment ton texte.

Ces comportements montrent qu'il est nécessaire de consacrer un temps d'enseignement à des savoir-faire et des savoir-être spécifiques liés à la maîtrise de la compétence à communiquer oralement. Les travaux menés au Québec sur ces questions (par ex. Dumais *et al.*, 2015), et sur l'importance d'enseigner tout ce qui relève de l'écoute et de la compréhension orale (Allen, Lafontaine et Plessis-Bélaïr, 2016), par exemple, vont précisément dans ce sens.

3.4. Le cercle de révision : les interactions verbales comme moteur pour une révision efficace

La mise en œuvre en classe

Avant de lancer ses élèves de 6^e année en cercle de révision, Émilie fait avec eux un rappel de ce qui est attendu de leur part.

É : Est-ce que quelqu'un peut juste me rappeler un petit peu qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qu'on s'en va faire là, aujourd'hui?

C'est quoi la procédure?

E1 : Ben, on aide à améliorer le texte.

É : Améliorer le texte. Okay. Han, c'est ça le but. On s'en va donner des commentaires pour aider nos coéquipiers. L'auteur qui reçoit les commentaires sur, par exemple, sa concordance des temps, y fait quoi? Y dit : « Han, han, merci beaucoup »? Qu'est-ce qu'il fait?

E (ensemble) : Y'écrit! Y note!

Elle explique ainsi à ses élèves le double rôle qu'ils devront jouer. Il leur faudra être assez clairs dans leur formulation pour que leur pair comprenne bien et soit en mesure de faire la modification dans son texte : « Là, on met notre chapeau d'auteur pis notre chapeau d'aidant, là. Faut l'aider cet auteur-là à ce que son texte soit encore meilleur. » Par ailleurs, les élèves devront réagir et questionner leurs pairs lorsque ces derniers leur feront des commentaires à propos de leur texte.

Dans l'analyse des vidéos que nous avons faite, on remarque que les élèves qui réagissent et posent des questions à leurs pairs sont davantage en mesure d'apporter des modifications à leur texte. Par exemple, une élève qui vient de se faire dire qu'elle a un problème de ponctuation demande : « Où ça? », ce qui permet à son pair de lui pointer les passages problématiques tandis qu'une autre qui reçoit le même commentaire et ne fait que noter le mot « ponctuation » au bas de sa feuille n'apporte aucune modification à son texte par rapport au problème soulevé.

Un aspect qui nous est apparu fort intéressant concerne les interactions entre les autres élèves au moment de la révision du texte d'un pair. Ces interactions permettent de rebondir sur les propos des pairs pour, par exemple, s'opposer à une suggestion : « Ben non, tu peux pas séparer ton paragraphe ici, c'est un dialogue! » Elles permettent également de formuler des suggestions pour régler un problème. Par exemple, alors qu'un élève recommandait à un autre de qualifier comment son personnage avait froid, un autre lui propose : « J'ai tellement froid que je ne sens plus mes jambes. » On constate donc, à l'instar d'autres travaux (par ex. Blain, 2001), l'impact positif des rétroactions orales entre pairs pour soutenir le processus rédactionnel, et la révision en particulier.

Finalement, nous avons observé beaucoup d'interactions qui avaient pour fonction de gérer les échanges ou de rappeler les principes de la démarche, ce qui permettait de conserver un climat propice aux échanges et à l'amélioration des textes des élèves. Ainsi, les élèves s'interpelaient : « Toi qu'est-ce que t'en penses? », « As-tu quelque chose à ajouter? »

Comme le rappelle Nathalie à ses élèves, si les cercles de révision sont plus longs que les cercles de partage, c'est encore une fois grâce aux échanges oraux que les améliorations sur les textes sont rendues possibles :

On a vu qu'un cercle de révision, c'est plus long qu'un cercle de partage parce que là, des fois, c'est vraiment on s'arrête sur des détails pis on bloque parfois sur des choses, mais en se parlant, on arrive à rajouter du contenu.

Le point de vue des enseignantes et des élèves

Les enseignantes remarquent qu'au fil des mois et du travail régulier en cercles de révision, les élèves développent leurs habiletés coopératives, manifestent beaucoup de respect et d'écoute entre eux, ont plus de facilité à formuler de façon adéquate les commentaires qui transmettent leur appréciation ou une suggestion d'amélioration du texte d'un pair. Il s'agit encore une fois d'éléments clés de la compétence à communiquer oralement, tels que décrits dans les programmes ministériels.

L'enseignante adapte son enseignement à ce qu'elle observe dans le déroulement des cercles. Nathalie précise le rôle qu'elle est appelée à jouer dans la démarche :

C'est sûr que ça prend un chef d'orchestre à l'avant. Il faut les encadrer et expliquer ce qu'on demande dans le cercle d'auteurs parce que bien sûr qu'au retour, y'a des enfants qui sont frustrés : « Y m'ont rien dit. C'était juste parfait ». Donc, à ce moment-là, c'est d'aller prendre... on prenait le texte pis on allait regarder ensemble ce qu'on aurait pu dire. C'est certain qu'un enfant peut peut-être pas avoir toutes les connaissances...

L'impact du cercle de révision se fait sentir dans la routine même de la classe, comme en témoigne de nouveau Nathalie :

Ils viennent demander de l'aide. C'était mon message tout au long de l'année : « Là, quand vous avez un texte à écrire, vous avez des gens autour, vous avez des outils. »

Elle observe de plus que certains élèves tirent profit d'un travail à l'oral sur les textes, en particulier les élèves plus faibles :

Les faibles, il faut vraiment être à côté d'eux, là. Tu sais, c'est moins évident, mais en les faisant parler à voix haute, ils y arrivent plus facilement.

Au fil de l'année, les enseignantes remarquent aussi que les comportements et les propos des élèves dans les cercles de révision s'affinent et qu'ils se montrent plus exigeants entre eux pour ce qui est du contenu

des commentaires : « C'était intéressant parce qu'ils redemandaient aussi, s'ils n'avaient pas compris, ou bien ils auraient aimé que quelqu'un leur donne encore plus d'informations. » Cela montre que la qualité du discours de l'élève est susceptible d'avoir un impact fort sur la qualité de l'apprentissage (Mercer et Littleton, 2007).

Les observations des enseignantes sur les capacités des élèves font voir que la plupart d'entre eux ont atteint les cibles visées dans le programme ministériel :

À l'occasion de ces échanges, il démontre sa compréhension en reformulant avec justesse ce qui a été exprimé et en posant des questions pertinentes et appropriées pour obtenir des clarifications, des précisions ou de la rétroaction. Il parvient aussi à confronter ses idées avec celles d'autrui et à nuancer son point de vue à l'aide d'un vocabulaire pertinent, varié et, au besoin, spécialisé. Au cours des discussions, il respecte les règles de communication établies et il utilise des stratégies appropriées. (MEQ, 2001, p. 83)

Nous avons remarqué, quant à nous, que prendre appui sur la mise en voix pouvait être très porteur dans la perspective d'outiller les élèves sur les stratégies de révision à mettre en œuvre. La mise en voix se présente comme une autre façon de prendre de la distance face à son texte, parmi les autres formes de distanciation (dans le temps, par un pair, par une tâche).

Un élève explique pourquoi il apprécie les cercles de révision :

J'aime ça donner des commentaires, parce que je sais que ça va les aider! J'aime ça en recevoir parce que ben après, ça va m'aider à améliorer mon texte.

Un autre encore précise :

Ben moi aussi, j'ai vraiment aimé ça. C'est l'fun parce qu'y a des erreurs dans mon texte que je trouvais que ça se disait bien, mais en le relisant et avec les opinions des autres personnes qui étaient avec moi, ça m'a aidé à prendre conscience que tout ce qui est dans mon texte, ça veut pas dire que c'est pas toute bon. Et ça m'a aidé à mettre des meilleurs mots et à plus enrichir mon texte.

Certains élèves disent aussi ne pas prendre systématiquement en compte les suggestions des pairs.

Euh, ça dépend. Ça dépend si moi, j'trouve que ça a de l'allure. Déjà, si ça va bien dans mon texte ou lui y'a juste rien compris de mon texte pis y veut... carrément euh, changer mon idée. Ou si c'est bon pis que ça va juste enrichir mon texte, j'veux pas trop, changer mon idée principale, ben là je le prends.

Dans tous les cas, les interactions orales qui s'inscrivent dans le cercle de révision conduisent les élèves à s'engager en profondeur dans le processus de révision et ils arrivent le plus souvent à améliorer les textes grâce au travail collaboratif. Comme le soulignent MacDonald, Miell et Morgan (2000) :

*Children who actively question and extend the information provided by their partners and justify and explain their own ideas in a way that helps their partner understand their perspective, seem to be more successful in achieving the task objectives*¹⁰. (MacDonald, Miell et Morgan, 2000, p. 406)

Dans la classe d'Émilie, une élève rapporte néanmoins une expérience plus négative. Même si on est en avril et que la démarche est enseignée et mise en œuvre depuis le mois de septembre, les élèves ont encore besoin de soutien, pas seulement pour la formulation des commentaires, mais aussi pour l'attitude à privilégier dans la réception de ces derniers :

On voulait parler, on dirait, tous en même temps, fait que y'a du monde qui nous laissait pas parler ou que si on disait un commentaire pour l'aider, ben lui : « Ah, c'est pas vrai! »

Ce commentaire montre le besoin de soutien dans la démarche, pas seulement pour l'enseignement de points en écriture, mais aussi en oral. Si du travail reste encore à faire, notamment en ce qui concerne l'enseignement de l'oral, nous avons tout de même pu observer que dans les classes participant au projet, les enseignantes et les élèves ont réussi à créer un esprit de groupe, grâce aux interactions orales, contribuant ainsi à créer de véritables communautés discursives.

Cette communauté discursive qui se crée ainsi à travers les cercles d'auteurs mobilise enfin les forces naturelles de chacun, au service du développement mutuel des compétences langagières de chaque élève. Un enfant aura beaucoup d'imagination et sera un partenaire de choix pour le cercle de planification, un autre sera le maître des phrases bien tournées ou du compliment bien placé. D'autres encore auront des oreilles attentives et un cœur ouvert pour accueillir positivement les premiers jets des textes. Au fil de la mise en œuvre de la démarche, chacun sera appelé à utiliser ses forces premières puis à développer progressivement d'autres savoir-faire et savoir-être en oral.

10. [Les enfants qui questionnent et développent activement [L'information apportée par leurs pairs et qui justifient et expliquent leurs propres idées de manière à aider leur partenaire à comprendre leur point de vue semblent mieux réussir à atteindre les objectifs visés par la tâche.] (notre traduction)

4. Conclusion

Dans cette contribution, nous avons présenté le fonctionnement des différents types de cercles (planification, partage, révision) qui structurent la démarche des cercles d'auteurs telle qu'elle a été expérimentée dans notre projet de recherche-action pendant deux ans. Nous avons voulu montrer comment l'oral est mobilisé dans cette démarche. Si, aux premiers temps du projet, ce sont les connaissances générées par la recherche qui ont été transposées pour la classe, la suite relève plutôt d'un chemin inverse. Nous avons ainsi pu réfléchir, à posteriori, sur le rôle joué par l'oral dans la démarche des cercles d'auteurs, autant comme moyen (rejoignant ainsi les travaux menés sur la question de l'oral réflexif, par exemple) que comme objet d'apprentissage. Notons par ailleurs que cette réflexion a également été portée par les enseignantes elles-mêmes, qui ont développé, lors de la dernière année du projet (alors que la cueillette de données était terminée), des outils d'enseignement et d'évaluation de l'oral dans les cercles d'auteurs (Champagne, à paraître; Tremblay, Champagne et Siero, 2018). Ces réflexions d'ordre théorique et pratiques nous ont permis de constater le potentiel des cercles d'auteurs comme véritable approche intégrée de l'écriture, de la lecture et de l'oral.

Pour soutenir l'analyse proposée dans cette contribution, nous nous sommes appuyées à la fois sur les prescriptions ministérielles québécoises en termes de développement de la compétence à communiquer oralement et sur nos données de recherche, examinées sous l'angle de cette même compétence. Cette réflexion s'inscrit dans la thématique plus large du transfert des connaissances entre l'école et l'université et montre comment les problématiques de la classe ouvrent la voie à la recherche. Ainsi, notre analyse, centrée sur la place de l'oral dans la démarche (plutôt que sur l'écriture), nous a permis de voir que celle-ci s'inscrit dans la foulée d'un renouvellement de pratiques où le rôle de l'élève est valorisé (Lepoivre-Duc, 2004). Cela se traduit par l'importante participation des élèves aux échanges oraux, dans une répartition plus équilibrée du temps de parole entre l'enseignante et les élèves. Dès lors, la démarche des cercles d'auteurs, parce qu'elle valorise l'activité de l'élève et le conflit sociocognitif, s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage qui s'inspire de l'approche historique et culturelle de Vygotski, (1934/1985/2005) et de l'interactionnisme social (Bruner, 1983). Comme le soulignent Jaubert et Champagne-Vergez (sous presse), un tel type d'approche suppose des « gestes professionnels langagiers didactiques nouveaux » de la part des enseignants. La parole magistrale « pour enseigner » est ainsi moins

omniprésente et s'inscrit davantage dans l'écoute. Cela demande des adaptations de la part de l'enseignante. Comme le souligne Caroline à cet égard : « C'était un peu un défi, d'être capable d'intégrer l'oral. J'sais qu'en cercle d'auteurs, j'aurais aimé m'asseoir [avec eux] pour être capable d'évaluer leur oral. »

La démarche des cercles d'auteurs présente enfin un intérêt en ce qu'elle décroïsonne les objets d'enseignement et d'apprentissage en français. Les propos de Caroline sont révélateurs à cet égard : « On part aussi avec la littérature jeunesse, donc tout est comme imbriqué, la lecture, l'écriture, on essaie d'intégrer l'oral tranquillement là-dedans, ça fait comme une grosse boule de français, si on veut ! » Ce commentaire illustre à quel point les cercles d'auteurs se présentent comme une démarche intégrée et authentique de l'enseignement et de l'apprentissage du français, où l'oral joue un rôle catalyseur (à travers les interactions orales qui animent toute la démarche), tout en étant susceptible d'être abordé comme objet d'enseignement et d'apprentissage.

Si plusieurs éléments positifs émergent de notre analyse partielle des données, il nous faut toutefois souligner certaines limites de la contribution présentée ici. D'abord, l'objectif de départ de notre recherche ne concernait pas l'oral, ainsi, notre cadre initial de référence ne nous permettait pas de conduire une analyse fine et poussée de nos données en lien avec la didactique de l'oral. De plus, nous avons choisi d'illustrer la place importante de l'oral dans les cercles d'auteurs et n'avons pu aborder, faute de place, la question spécifique de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral au sein des cercles d'auteurs. De nouvelles recherches pourront contribuer à faire la démonstration du potentiel des cercles d'auteurs comme approche intégrée d'enseignement et d'évaluation de la compétence à communiquer oralement. Ces recherches pourraient également porter sur la question de la progression des objets d'enseignement et d'apprentissage de l'oral en fonction du développement des élèves et de l'évolution de leur compétence à communiquer oralement au fil d'une année de mise en œuvre des cercles d'auteurs, par exemple. Il s'agit là d'un sujet qui demeure encore un « angle mort » dans la recherche en didactique de l'oral (Gagnon, De Pietro et Fisher, 2017) et qui mérite d'être approfondi, dans la foulée des travaux novateurs de Dumais (2012), par exemple.

Un dernier point est apparu lui aussi de façon inattendue dans notre réflexion, à travers la lecture d'articles consultés au fil de la rédaction de cette contribution : l'environnement physique de la classe. Dans une étude menée par Davenport et Eckberb (2001), l'environnement est identifié comme le deuxième élément de soutien des échanges oraux et

de l'activité d'écriture (espaces pour lire et pour écrire, bureaux placés en cercles plutôt qu'en rangées, etc.). Cette question pourra être creusée, dans le cadre de recherches futures, qui s'intéresseraient au type de climat et d'environnement physique susceptibles de soutenir et stimuler l'engagement des élèves auteurs, lecteurs et locuteurs, tout au long du processus de développement des compétences en littératie, tant en ce qui concerne l'écrit que l'oral!

Références

- Allen, N. (2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale. *Language and Literacy*, 16(2), 1-16.
- Allen, N., Lafontaine, L. et Plessis-Bélaïr, G. (2016). L'utilisation de stratégies métacognitives de compréhension orale chez des élèves au profil atypique de la sixième année du primaire québécois. *Language and Literacy*, 18(2), 17-43.
- Bédard, D. et Bélisle, M. (2005). Contribution des TIC au développement de la compétence à écrire. *Québec français*, 137, 67-69.
- Bergeron, R. et Harvey, B. (1998). Réviser pour apprendre à écrire. *Québec français*, 108, 36-39.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Biagioli, N., Leconte, A., Torterat, F. et Boissicat, N. (sous presse). Didactique du français et politologie linguistique scolaire : une rencontre autour du lexique. *Actes du colloque de l'AIRDF 2016*.
- Blain, S. (2001). Study of verbal peer feedback on the improvement of the quality of writing and the transfer of knowledge in francophone student in grade 4 living in a minority situation in Canada. *Language, culture and curriculum*, 14(2), 156-170.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Catellin, S. et Loty, L. (2013). Sérendipité et indiscipline. *Hermès*, 67, 32-40.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Champagne, C. (à paraître). Enseigner et évaluer l'oral grâce aux cercles d'auteurs. *Revue Hybride de l'Éducation*.

- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Développer des habiletés de lecture critique des productions des pairs. *Education & Formation*, 307(2), 7-25.
- Crinon, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs* (p. 123-143). Paris : Presses universitaires de France.
- Davenport, R. M. et Eckberg, J. (2001). "Put an idea together": Collaboration and composition in third-grade writing workshop. *The Reading Teacher*, 54(6), 562-566.
- De Grandpré, M., Lafontaine, L. et Plessis-Bélair, G. (2016). L'oral pragmatique : un objet d'enseignement/apprentissage nécessaire pour faciliter l'entrée des élèves dans le monde scolaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 11-36.
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, 158, 59-60.
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 37-56.
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire. *Language and Literacy*, 17(4), 5-27.
- Fabre-Cols, C. (2004). Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards? *Linx*, 51, 13-24.
- Gagnon, R., de Pietro, J.-F. et Fisher, C. (2017). Introduction. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 11-42). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Gagnon, B., Tremblay, O. et Turgeon, É. (à paraître). Des enseignantes engagées dans une communauté d'apprentissage sur les cercles d'auteurs : diverses retombées observées sur leur développement professionnel en enseignement de l'écriture. *Revue Hybride de l'Éducation*.
- Galda, L. et Bisplinghoff, B. (1995). Sharing lives: Reading, writing, talking, and living in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72(5), 334.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* New York, NY : Scholastic.

- Goodman, Y. (1989). Roots of the whole-language movement. *The Elementary School Journal*, 90, 113-127.
- Grandaty, M. et Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Lyon : ENS.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH : Heinemann.
- Grossman, P., Valencia, S., Evans, K., Thompson, C., Martin, S. et Place, N. (2000). Transitions into teaching: Learning to teach writing in teacher education and beyond. Dans C. M. Roller (dir.), *Learning to teach reading* (p. 80-99). Newark, DE : International Reading Association.
- Gunnery, S. (2007). *The writing circle*. Markham, Ontario : Pembroke Publishers.
- Jaubert, M. et Champagne-Vergez, M. (sous presse). L'« oral pour enseigner » dans les écrits professionnels en formation initiale des enseignants. *Actes du colloque de l'AIRDF 2016*.
- Lepoivre-Duc, S. (2004). Réalisations de l'accord dans un dialogue didactique : vers une typologie des prises de position de l'adulte. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre* (p. 203-228). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- McDonald, J. P., Buchanan, J. et Sterling, R. (2004). The National Writing Project: Scaling up and scaling down. Dans T. K. Glennan *et al.* (dir.), *Expanding the reach of education reforms: Perspectives from leaders in the scale-up of educational interventions* (p. 81-106). Santa Monica, CA : The RAND Corporation.
- MacDonald, R., Miell, D. et Morgan, L. (2000). Social processes and creative collaboration in children. *European Journal of Psychology of Education*, 15(4), 405-415.
- Mercer, N. et Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. Londres : Routledge.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Murray, D. M. (2011). Teach writing as a process not product. Dans V. Villanueva et Arola K. L. (dir.), *Cross-talk in Comp Theory: A Reader* (p. 3-6). Urbana, IL : National Council of Teachers of English.
- Osborn, A. F. (1964). *L'Imagination constructive. Comment tirer parti de ses idées. Principes et processus de la Pensée créative et du Brainstorming* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Plessis-Bélaïr, G. (2004). La communication orale : un outil pour réfléchir. *Québec français*, 133, 57-59.

- Plessis-Bélaïr, G. (2008). En contexte d'oral réflexif : Étayage, risque et motivation. *Québec français*, 149, 75-76.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Logiques.
- Rainville, B. (à paraître). L'importance d'instaurer un climat de confiance pour profiter pleinement de la démarche des cercles d'auteurs. *Revue Hybride de l'Éducation*.
- Routman, R. (adaptation d'É. Turgeon), (2010). *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tremblay, O., Champagne, C. et Sierro, N. (2018). *Enseigner et évaluer l'oral grâce aux cercles d'auteurs*. Communication présentée dans le cadre du colloque de l'association québécoise des enseignants du primaire. Québec.
- Tremblay, O. et Turgeon, É. (2019). Collaboration dans les cercles d'auteurs : pistes pour travailler la planification. *Vivre le primaire*, 32(1), 11-13.
- Tremblay, O., Turgeon, É. et Gagnon, B. (à paraître). Appropriation différenciée de la démarche des cercles d'auteurs par quatre enseignantes du primaire. *Revue Hybride de l'Éducation*.
- Tropp Laman, T. (2011). The Functions of Talk Within a 4th-Grade Writing Workshop: Insights Into Understanding. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(2), 133-144.
- Turgeon, É. et Tremblay, O. (2019). Construire sa confiance d'auteur grâce au cercle de partage. *Vivre le primaire*, 32(2), 8-11.
- Turgeon, É., Tremblay, O. et Gagnon, B. (à paraître). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6^e année. *Revue Hybride de l'Éducation*.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D. et Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 192-202.
- Vopat, J. (2009). *Writing circles: Kids revolutionize workshop*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Vygotski, L. (1934/1985/2005). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wells-Rowe, D., Fitch, J. M. et Bass, A. S. (2001). Power, identity, and instructional stance in writer's workshop. *Language Arts*, 78(5), 426-435.