

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N° 6 (2011), pp. 2-20

Les interactions lors d'activités d'écriture collaborative au premier cycle du primaire : la contribution de l'étayage de l'enseignant

Natalie Lavoie

Université du Québec à Rimouski
natalie_lavoie@uqar.qc.ca

Jean-Yves Levesque

Université du Québec à Rimouski
jean-yves_levesque@uqar.qc.ca

Jessy Marin

Université du Québec à Rimouski
jessy.marin@uqar.qc.ca

Résumé

Cet article traite d'une recherche dont l'objectif est de mesurer l'effet de l'étayage de l'enseignant sur le nombre d'interactions et sur le niveau d'élaboration des interactions entre élèves du premier cycle du primaire dans des tâches d'écriture. L'échantillon est constitué de 16 classes (8 classes expérimentales et 8 classes témoins) pour un total de 262 élèves regroupés en dyades. Le niveau d'élaboration des interactions de même que nombre d'interactions sont mesurés avant et après l'expérimentation. Pendant l'expérimentation, les enseignants des groupes expérimentaux sont entraînés à étayer les interactions des élèves et un suivi leur est apporté. De la mi-octobre à la mi-mai, chaque enseignant du groupe expérimental fait réaliser hebdomadairement une tâche d'écriture à ses élèves regroupés en dyades, alors que les enseignants du groupe témoin réalisent les activités d'écriture avec les élèves selon leurs pratiques habituelles. Les résultats révèlent notamment que l'étayage des interactions contribue à augmenter le niveau d'élaboration des interactions ainsi que leur nombre.

Mots-clés : Étayage de l'enseignant – Écriture collaborative – Interactions – Premier cycle primaire

Introduction

L'apprentissage de la langue d'enseignement constitue l'un des fondements de la réussite scolaire. En ce qui a trait spécifiquement à l'écriture, on observe qu'à la fin du primaire, un grand nombre d'élèves présentent un retard et n'ont pas de compétences suffisantes pour entrer au secondaire. Afin d'enrayer ce phénomène inquiétant et de favoriser la réussite du

plus grand nombre d'élèves, le Programme de formation québécois reconnaît l'importance de l'environnement culturel et des interactions sociales entre élèves dans l'apprentissage. Bien que des études aient montré, depuis plusieurs années, que la collaboration entre pairs est une stratégie pertinente, il semble que les interactions entre élèves dans le cadre d'apprentissages spécifiques tel celui de l'écriture s'avèrent une stratégie plutôt nouvelle dans la plupart des classes. Les stratégies privilégiées par les enseignants sont surtout inspirées du matériel pédagogique et de l'interaction enseignant/élève. Par ailleurs, au cours des dernières années, la recherche a mis en évidence que l'étayage (soutien temporaire et sur mesure donné à l'apprenant) semble une stratégie d'enseignement-apprentissage efficace. Toutefois, peu de recherches se sont préoccupées de l'effet d'un étayage auprès des élèves sur la qualité des interactions qui sont produites et la recension des écrits permet de constater que cet objet n'a pas été étudié dans des situations d'écriture avec des jeunes scripteurs. C'est donc sur ces éléments que l'article se penchera puisque notre étude a tenté de documenter l'impact de l'étayage de l'enseignant sur le nombre et le niveau d'élaboration des interactions langagières entre élèves de 1^{re} et 2^e années du primaire¹ dans des tâches d'écriture.

Écriture en dyades

Dans le domaine de recherche qui prend en compte les interactions dans l'apprentissage, plusieurs chercheurs montrent une influence positive lorsque des pairs travaillent en collaboration pour écrire (Daiute et Dalton, 1993; Louth, Macallister et Macallister, 1993; Montésinos-Gelet, 2000; Morin et Montésinos-Gelet, 2003; Stoddard et Mc Arthur, 1993; Sutherland et Topping, 1999; Topping, 2005; Yarrow et Topping, 2001). Ces recherches mettent en évidence que les pairs sont souvent capables de s'entraider efficacement étant donné que la relation qu'ils partagent est plus informelle que celle résultant de l'interaction enseignant-élève.

Parmi ces recherches, plusieurs indiquent que les élèves qui écrivent en collaboration performant mieux que ceux qui écrivent de façon individuelle. Les résultats d'une étude menée par Daiute et Dalton (1993) auprès de quatorze élèves âgées de 7 à 9 ans font ressortir que ces élèves progressent davantage dans l'écriture de leur histoire à la suite de séances d'écriture en collaboration. L'analyse des interactions indique que l'enfant chemine grâce aux confrontations qu'occasionne le travail coopératif puisque ces confrontations obligent l'élève à argumenter et à défendre son point de vue.

Sutherland et Topping (1999) se sont aussi intéressés aux interactions dans des dyades composées d'élèves de 8 ans. Les résultats démontrent que les productions écrites réalisées en collaboration sont de meilleure qualité que celles réalisées individuellement. Yarrow et Topping (2001) ont obtenu des résultats semblables auprès d'élèves âgés de 10 à 11 ans, issus d'une classe d'élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Montésinos-Gelet (2000) a pour sa part examiné l'impact des interactions entre des pairs âgés de 5 et 6 ans sur l'appropriation de l'écrit. La comparaison des moyennes des résultats indique que le travail en collaboration favorise une modification des conduites au regard de l'écrit vers une meilleure lisibilité. Ces changements se réalisent puisque le travail en coopération permet des progrès cognitifs attribuables à l'imitation et au recul pris sur un mode de fonctionnement observé chez un autre élève. La collaboration entre pairs permet donc à l'enfant d'examiner des éléments qu'il ignorait.

Dans le but de mieux comprendre l'influence des interactions, Morin et Montésinos-Gelet (2003) ont réalisé une recherche afin d'établir en quoi les interactions, qui se dévoilent à travers les

commentaires métagraphiques, facilitent l'obtention de meilleurs résultats lors d'une tâche d'orthographe approchées chez des enfants de la maternelle (5 ans) placés en trio. L'analyse des commentaires métagraphiques permet de constater que plusieurs conflits sociocognitifs ont eu lieu et que plus les trios ont résolu leurs conflits, plus ils ont performé dans la tâche d'orthographe approchées. Cette recherche, tout comme d'autres, font ressortir que les confrontations favorisent les progrès cognitifs chez les apprenants puisqu'elles provoquent des questionnements sur leurs représentations et leurs pratiques. Cela les oblige à se décentrer et à tenir compte des centrations des autres membres de l'équipe (Reuter, 2002). De plus, le travail d'explicitation qui découle de ces conflits permet aux membres de l'équipe de prendre une distance par rapport à leur processus de pensée. Ce recul entraîne le développement d'une attitude métacognitive et, selon Besse et L'ACLE (2000), celle-ci est primordiale dans l'apprentissage de l'écrit.

Santolini, Danis et Tijus (1996) sont aussi d'avis que les interactions avec un partenaire s'avèrent profitables au niveau du développement métacognitif et cognitif. Ils précisent toutefois que certaines interactions peuvent être plus profitables que d'autres ou que certaines attitudes du partenaire accroissent le profit que peut retirer l'enfant de l'interaction. Ceux-ci définissent les interactions par trois propriétés essentielles. La première propriété est celle de l'engagement réciproque où, dans une situation, des personnes ont une action réciproque l'une sur l'autre. La seconde est l'engagement prosocial qui consiste en la capacité d'aider le partenaire à réussir une action. Enfin, la troisième propriété est l'effort d'ajustement qui concerne la prise en compte des capacités de l'autre pour adapter son aide et aussi la rendre plus efficace.

Lavoie, Levesque, Laroui et Langlois (2006a, 2006b, 2007, 2008) ont pris ces propriétés en considération et se sont intéressés aux interactions produites par des élèves de 1^{ère} année du primaire lors de tâches d'écriture. Les interactions ont été analysées en fonction du niveau d'élaboration de celles-ci et de leur nombre. Les résultats font entre autres ressortir que, de façon générale, les niveaux obtenus par les différentes dyades² s'élèvent seulement au niveau 3 sur une échelle de 7. De plus, les élèves produisent plus d'interactions en début d'année scolaire qu'en fin d'année scolaire. Comme les élèves n'ont pas été initiés à interagir en s'ajustant aux besoins du partenaire pour écrire, on peut se demander si les niveaux d'élaboration des interactions obtenus par les dyades et leur nombre auraient été plus élevés si l'enseignant avait, au préalable, modelé devant les élèves comment aider et s'il les avait soutenus lors de pratiques. En ce sens, les résultats des recherches sur les pratiques efficaces en lecture et en écriture font ressortir que les enseignants qui excellent dans l'enseignement de la littérature sont ceux qui contrôlent attentivement les progrès des élèves, les encouragent continuellement à s'améliorer et à apprendre et leur offrent l'étayage approprié à l'égard des stratégies dont ils ont besoin (Hall, 2003; Graham, 2007; MEQ, 2001; Taylor, Pressley et Pearson, 2000).

Soutien de l'enseignant

La recherche dans le domaine de la psychologie socioconstructiviste sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture a montré que l'étayage est associé à une pratique d'enseignement-apprentissage efficace (Appelbee et Langer, 1983 ; Butler, 1998 ; Lederle, 2003 ; Many, 2002; Palincsar, 1998 ; Pawan, 2008; Wollman-Bonilla et Werchadlo, 1999). L'étayage par l'enseignant ou les pairs se réalise dans la zone proximale de développement (ZPD) au sein de laquelle les élèves peuvent effectuer des tâches qu'ils n'auraient pu réaliser seuls. L'application de l'étayage permet aux enfants de modifier leur structure cognitive, d'acquérir des connaissances et des compétences auxquelles ils n'auraient pu accéder seuls et d'intégrer

plus facilement ce qu'on leur présente (Boyle et Peregoy, 1990). L'étayage peut aussi produire un développement de la compétence à un rythme qui dépasse celui que l'enfant aurait atteint par ses efforts s'il était resté sans aide (Bruner, 1983).

Certaines recherches qui se sont intéressées à l'étayage entre pairs (Brady, 1997; Fair, Vandermass-Peeler, Beaudry et Dew, 2005; Ginsburg-Block et Fantuzzo, 1997; Meyers Gna-dinger, 2007) suggèrent que celui-ci peut être bénéfique autant au niveau du développement social que cognitif. Elles montrent notamment que les élèves sont capables d'apporter une aide adéquate à leurs partenaires en utilisant les mêmes techniques que les adultes. Les élèves aident leurs partenaires à comprendre la tâche et les encouragent fréquemment. Ils ont aussi démontré leur capacité à amener leurs partenaires à trouver eux-mêmes la réponse ou la solution, l'un des éléments clés de l'étayage selon Wood (1999). Enfin, certaines de ces études montrent également que, tout comme les adultes, les élèves ont été capables d'ajuster leur aide aux besoins de leurs partenaires.

Plus précisément en lien avec l'écriture, une recherche menée par Jones (2003) a examiné les interactions entre des élèves de première année lors de tâches d'écriture collaborative sur ordinateur. Les résultats indiquent que plus de 10% des interactions ont été identifiées comme étant des pratiques se rattachant à l'étayage, les interactions se traduisant par l'offre d'aide, la prise de contrôle ou le guidage (étayage).

Many (2002) s'est intéressée aux interactions entre enseignants et élèves et aux interactions entre pairs dans le but de décrire les étayages qui se produisent lorsque des élèves de 8 à 12 ans construisent la signification de textes littéraires et de textes non fictionnels. L'analyse montre que l'étayage est bénéfique à deux niveaux, soit au niveau du développement de la compréhension ainsi qu'au niveau du développement du répertoire de stratégies. Par ailleurs, les résultats font ressortir que les enseignants, tout comme les pairs, ont été en mesure d'utiliser des processus d'étayage afin de proposer des niveaux d'aides variés, tels que modeler, reformuler, clarifier et questionner.

D'autres recherches ont eu pour objectif d'étudier les pratiques des enseignants lors de l'étayage en contexte de lecture et d'écriture. L'étude de Rodgers (2004) montre qu'il est fréquemment difficile pour les enseignants de prendre des décisions pédagogiques (sur quoi travailler et quel type d'aide apporter) rapidement, pendant l'intervention. Le moment où il faut apporter l'aide ainsi que le niveau d'aide à apporter est aussi souvent difficile à déterminer.

On remarque que les recherches effectuées relativement à l'étayage, qu'il s'agisse de celui pratiqué par l'enseignant face aux élèves ou encore d'un pairage entre élèves, n'ont pas comparé la qualité des interactions selon que les participants aient bénéficié ou non d'interventions de la part de l'enseignant. En fait, nous n'avons recensé aucune recherche s'intéressant à cet aspect dans le domaine de l'écriture. Toutefois, Mercer (1996) s'est penché sur cet aspect lors d'une tâche collaborative à l'ordinateur auprès de 50 enfants âgés entre 5 et 12 ans. Après une année de cueillette de données, le chercheur et les enseignants étaient déçus de la qualité des interactions entre les pairs. Ces derniers ne prenaient pas le temps d'assimiler et d'évaluer l'information, les idées n'étaient que partiellement exprimées et certaines dyades semblaient ne prendre aucun compte de l'idée de l'autre. Les enseignants ont donc planifié des activités où la discussion et la collaboration étaient nécessaires. Ils ont tenté de développer la capacité des élèves à travailler en collaboration. Le résultat de cet étayage montre une amélioration importante dans le nombre d'interactions ainsi que dans l'enthousiasme et l'engagement envers la tâche.

Gillies et Boyle (2005) mentionnent que lorsque les enseignants utilisent l'étayage avec des élèves qui travaillent en collaboration, ces derniers reproduisent les comportements de l'enseignant quand ils interagissent entre eux par la suite. Cette pratique semble donc avoir un effet positif. À cet égard, Topping (2005) précise que former les élèves à travailler en collaboration devient une nécessité, car il constate que bon nombre d'écoles croient qu'elles favorisent l'apprentissage coopératif quand tout ce qu'elles font en réalité, c'est de placer des élèves ensemble et espérer le mieux. Lefebvre et Daudelin (2001) font quant à eux ressortir que les études dans le domaine de l'apprentissage par les pairs mettent l'accent sur la nécessité de structurer les activités de coopération.

On constate que les recherches sur la collaboration entre pairs, ou celles qui se sont préoccupées de l'étayage, mettent en valeur ces deux stratégies pour améliorer les compétences des élèves. Il nous apparaît alors important de documenter la question en vérifiant si le niveau d'élaboration des interactions et leur nombre tendent à augmenter lorsque des dyades ont été préalablement entraînées à interagir par le biais de l'étayage de l'enseignant dans des tâches d'écriture.

Question de recherche

Considérant que les recherches doivent encore aujourd'hui approfondir le rôle des interactions dans le travail d'écriture en collaboration et celui de l'étayage de l'enseignante au cours du processus d'interaction, la présente étude vise à répondre à la question suivante :

- Est-ce que l'étayage de l'enseignant a un effet sur le niveau d'élaboration des interactions d'élèves du premier cycle du primaire et sur le nombre d'interactions lors de tâches d'écriture ?

Méthode

Type de recherche

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche, nous avons choisi d'utiliser un plan de recherche quasi expérimentale (Boivin, Alain et Pelletier, 2000; Boudreault, 2004; Van Der Maren, 2003). Dans ce plan de recherche, un groupe expérimental et un groupe témoin sont créés. Les participants appartenant au groupe expérimental bénéficient d'une intervention qui n'est pas offerte aux participants du groupe témoin. Afin de vérifier l'influence de l'intervention, les participants des deux groupes réalisent un prétest qui permet de prendre une mesure avant l'intervention ainsi qu'un post-test qui permet de prendre une autre mesure après l'intervention. La comparaison des résultats issus de l'analyse de ces mesures permet d'établir si les résultats obtenus par les participants du groupe expérimental et ceux obtenus par les participants du groupe témoin sont différents, ce qui indique si l'intervention a une influence.

Dans cette recherche, les enseignants appartenant au groupe expérimental ont fait réaliser hebdomadairement en moyenne d'une tâche d'écriture à leurs élèves regroupés en dyades du mois d'octobre au mois de mai. En relation avec ces tâches d'écriture, ils ont étayé les interactions des élèves conformément à une formation dont ils ont préalablement bénéficié. Les enseignants du groupe témoin ont fait réaliser des activités d'écriture à leurs élèves selon leurs pratiques habituelles d'enseignement-apprentissage, sans bénéficier de formation sur

l'étayage. Afin d'éviter la contamination des classes témoins, et ainsi que les enseignantes de ces classes présentent aux élèves des activités similaires à celles réalisées dans les classes expérimentales, les classes témoins et les classes expérimentales étaient situées dans des écoles différentes (Boivin, Alain et Pelletier, 2000). Avant et après l'intervention, chaque dyade du groupe expérimental et du groupe témoin a été soumise à un prétest et à un post-test constitués d'une tâche d'écriture réalisée en dyades. Ces tâches d'écriture ont été filmées et les séquences vidéo ont été analysées.

Participants et formation des dyades

Au cours de la première année de la recherche, nous avons suivi les élèves de huit classes de première année du primaire. Quatre classes ont fait partie du groupe expérimental et quatre classes ont formé le groupe témoin. L'échantillon comportait 138 élèves, soit 70 appartenant au groupe expérimental et 68 appartenant au groupe témoin. Lors de la seconde année de la recherche, les élèves de sept classes de deuxième année du primaire ont été suivis. Quatre classes ont fait partie du groupe expérimental et trois classes ont constitué le groupe témoin. L'échantillon comptait 124 élèves, dont 72 dans le groupe expérimental et 52 dans le groupe témoin. Si l'on considère les élèves des deux niveaux scolaires, un total de 262 élèves ont participé à cette recherche.

Tous les élèves ont été placés en dyades. En première année, le groupe expérimental comptait 35 dyades et le groupe témoin en comptait 34. En deuxième année, le groupe expérimental était composé de 36 dyades et le groupe témoin de 26. Ces dyades ont été formées d'élèves ayant un niveau de compétence différent en écriture puisque ce type de dyade génère davantage d'interactions (Lavoie *et al.* 2007). Pour ce faire, le niveau de compétence des élèves au regard de l'écrit a été mesuré en début d'année par une épreuve individuelle d'orthographe approchées inspirée de celle élaborée par Morin (2002).

En première année, les élèves étaient invités à écrire six mots, un à un. Ceux-ci étaient représentés sur des cartons et nommés par l'expérimentatrice afin de s'assurer qu'il n'y ait aucune confusion sémantique. Les mots choisis possèdent un nombre varié de caractéristiques pouvant être traitées différemment par l'enfant. L'analyse des mots a permis de déterminer le niveau de performance de l'élève au regard de l'exhaustivité phonogrammique. Concrètement, cette épreuve a rendu compte de la plus ou moins grande capacité de l'enfant à transcrire, par des phonogrammes, les phonèmes isolés de la langue orale.

Pour les élèves de deuxième année, l'épreuve comportait deux volets. Dans le premier, ils devaient écrire onze mots selon la même approche que celle utilisée auprès des élèves de première année. Néanmoins, afin d'être plus près des représentations orthographiques d'élèves de deuxième année, l'analyse des mots a considéré des éléments différents. Celle-ci s'est centrée sur le niveau de performance de l'élève selon la conventionnalité orthographique phonogrammique ainsi que la conventionnalité orthographique morphogrammique. Ces deux éléments ont permis de rendre compte du degré de capacité de l'enfant à faire usage de phonogrammes et de morphogrammes respectant la norme orthographique. Un second volet a aussi été ajouté afin de considérer le niveau de compétence de l'élève en contexte de phrase. Dans celui-ci, les élèves étaient invités à écrire une phrase suite à une mise en situation. L'analyse de cette phrase a permis d'établir le niveau de compétence de l'élève au regard des mêmes éléments que pour l'écriture des mots. Elle a aussi permis de rendre compte de la capacité de l'élève à faire usage de la majuscule et du point.

À partir des résultats issus des épreuves d'orthographe approchées, le pairage des élèves a été réalisé. Afin de former des dyades hétérogènes, un minimum de trois points devait séparer les élèves d'une même dyade.

Formation et accompagnement des enseignants

Avant le début de l'expérimentation, les enseignants du groupe expérimental ont reçu une formation d'une journée par l'équipe de recherche. Cette formation a permis de présenter la recherche, ses objectifs et sa méthodologie. Les concepts au cœur de celle-ci ont aussi été définis et discutés. Lors de cette formation, les enseignants ont appris à intervenir auprès des dyades placées en contexte de production écrite selon les propositions de l'enseignement stratégique et explicite. Dans la démarche, les enseignants devaient d'abord effectuer du modelage pour illustrer à voix haute comment on peut s'aider lorsqu'on écrit à deux afin que les élèves comprennent bien comment faire. Ensuite, ils devaient permettre aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils avaient compris du modelage, et ce, avec leur soutien. Enfin, ils avaient à placer les élèves dans des situations d'écriture en dyade afin qu'ils se pratiquent de façon autonome (Bissonnette et Richard, 2000). Les enseignants ont développé différents types d'intervention afin de favoriser l'évolution des échanges dans les dyades. Par exemple :

- observer les élèves travailler en dyades et identifier des comportements à modeler ou à guider par la suite avec un élève ;
- proposer à la classe d'observer deux élèves travailler en dyades par l'entremise du tableau interactif pour découvrir ce qu'ils font pour s'entraider et pour identifier d'autres comportements qu'ils pourraient adopter ;
- inviter tous les élèves à pratiquer le même type de comportement langagier et faire suivre cette pratique d'une discussion ;
- inviter les deux élèves à montrer aux autres comment ils font, après avoir observé une dyade exemplaire pour un ou deux comportements ;
- intervenir directement auprès de la dyade afin d'aider les élèves à trouver des moyens efficaces leur permettant de s'aider et faire un retour en grand groupe afin de partager ces moyens avec le reste de la classe.

De plus, les enseignants se sont entraînés à étayer les interactions des élèves à la fois au sujet du contenu du message et de sa forme.

Un suivi de la formation a été assuré à la mi-année. Lors de cette rencontre, un retour sur le sens de l'expérimentation a été effectué. Puis, il a été question des situations d'écriture vécues, des modalités d'étayage expérimentées et des comportements des élèves en interaction. Ce segment de la rencontre a notamment permis aux enseignants d'échanger sur leur expérience et de se donner des conseils afin d'augmenter leur répertoire de façons d'étayer les interactions des élèves, ce qui a été très enrichissant pour eux. Ils ont pu partager ce qu'ils considéraient être des pratiques d'étayage fructueuses. Ils ont aussi pu faire part de ce qui pose problème. Au fil de l'échange, des pistes de solution ont été proposées.

Par ailleurs, dans le but de garder contact avec les enseignants des classes expérimentales, un suivi téléphonique a été effectué. Il a eu lieu à trois reprises pour les enseignants de première année et à deux reprises pour les enseignants de deuxième année. Il est important de préciser que ce suivi n'a pas été effectué afin de contrôler les activités relatives à la recherche. L'objectif des appels téléphoniques était plutôt d'échanger sur le déroulement de

l'expérimentation et de donner l'opportunité aux enseignants de poser des questions. Les commentaires recueillis lors de ces appels ont aussi permis d'orienter les rencontres à venir.

Après l'expérimentation, une dernière rencontre a eu lieu. Cette rencontre a permis de faire un retour sur les activités d'écriture réalisées en classe, sur les modalités d'étayage utilisées ainsi que sur l'évolution des dyades. Lors de cette rencontre, les commentaires et les propositions des enseignants relativement à la recherche et à son déroulement ont été recueillis.

Collecte de données

Les dyades ont été rencontrées une à une avant et après la période d'expérimentation. Le pré-test a eu lieu au mois d'octobre et le post-test au mois de mai. Les rencontres se sont déroulées à l'extérieur de la classe dans un endroit calme. Lors de celles-ci, une tâche d'écriture était proposée aux dyades. Aucune limite à l'égard du temps de réalisation de la tâche ou de la longueur de la production n'était imposée. Les élèves étaient assis côte à côte. Une seule feuille et un seul crayon leur était remis afin de favoriser les échanges et d'éviter que les élèves effectuent le travail demandé chacun de leur côté.

Avant que les élèves se mettent à la tâche, l'expérimentatrice précisait qu'ils devaient décider ensemble ce qu'ils allaient écrire et choisir ce que chacun allait écrire. Elle mentionnait aussi qu'il fallait expliquer à son partenaire ce que l'on souhaite écrire et préciser pourquoi on écrit de cette façon. Elle mettait l'accent sur l'importance de s'aider à écrire. De plus, afin de sécuriser les élèves et de les amener à écrire selon leurs représentations de l'écrit, l'expérimentatrice leur demandait d'écrire à leur manière, selon leurs connaissances, et elle précisait que ce n'était pas grave s'ils n'écrivaient pas comme les adultes. Pendant la réalisation de la tâche d'écriture, l'expérimentatrice intervenait seulement lorsque les élèves n'échangeaient pas depuis un certain temps. Elle les amenait à échanger en leur disant, par exemple : « Vous travaillez bien, mais regardez l'autre écrire et posez-lui des questions. Vous êtes deux pour vous aider, n'oubliez pas cela ».

Prétest première année

Pour les dyades de première année, le prétest était constitué d'une tâche amenant les élèves à écrire un message en lien avec l'histoire « La chenille qui fait des trous » (Carle, 1999). Le message éta

it destiné à l'ensemble de la classe. Pour ce faire, l'histoire était d'abord lue aux élèves par l'expérimentatrice. Puis, elle les invitait à écrire leur message sur une feuille blanche. Dans celui-ci, ils pouvaient parler des personnages, de ce qui s'était passé dans l'histoire, de quelque chose qu'ils ont trouvé drôle, etc. Le choix du contenu du message était laissé à la discrétion des élèves.

Post-test première année

Lors du post-test, l'histoire *Émilie pleine de jouets* (Tibo et Lafrance, 2003) était lue aux élèves. Toutefois, l'expérimentatrice s'arrêtait avant le dénouement et demandait aux élèves d'écrire la fin de l'histoire (le dénouement et la situation finale) sur une feuille blanche. Par la suite, elle leur demandait de lire la fin de l'histoire qu'ils avaient imaginée. Enfin, elle lisait la fin de l'histoire écrite par l'auteur afin de la comparer à celle que les élèves venaient d'écrire.

Prétest deuxième année

Pour les dyades de deuxième année, le prétest était composé d'une tâche où les élèves devaient écrire des éléments se rattachant au déroulement d'une histoire. Concrètement, l'histoire *La sorcière Bouillon-Cube* (Garel, 2003) était lue aux élèves par l'expérimentatrice jusqu'au moment où le personnage principal part à la recherche d'ingrédients nécessaires à la

réalisation de sa potion magique. À l'aide d'images illustrant la sorcière Bouillon-Cube en action, les élèves devaient écrire ce qu'elle allait se procurer. La suite de l'histoire était ensuite lue aux élèves afin d'effectuer une comparaison de leurs ingrédients avec ceux de l'auteur.

Pos-test deuxième année

La tâche d'écriture utilisée pour le post-test est très similaire à celle du prétest puisque, lors de cette tâche, les élèves devaient aussi écrire des éléments se rattachant au déroulement d'une histoire. En fait, le livre *La petite souris, la fraise bien mûre et l'ours affamé* (Wood et Wood, 2000) était lu aux élèves par l'expérimentatrice jusqu'au moment où la souris pose plusieurs gestes afin de tenter de protéger sa fraise de l'ours. À l'aide d'images montrant la souris en action, les élèves devaient écrire ce qu'elle tentait de faire pour protéger sa fraise. La suite de l'histoire a ensuite été lue aux élèves.

Analyse de données

Le niveau d'élaboration des interactions a été analysé grâce à une grille élaborée à partir de celle de Santolini *et al.* (1996). Les interactions ont été cotées d'après sept niveaux. Seulement les interactions qui engageaient les deux élèves ont été considérées. Ainsi, lorsqu'un élève initiait une interaction, l'autre élève devait lui répondre de manière verbale ou motrice. Le niveau 1 correspond au niveau le plus faible d'engagement et d'ajustement des partenaires et le niveau 7 correspond au niveau le plus élevé. Les niveaux sont divisés en trois blocs. Le premier (bloc A) regroupe les trois premiers niveaux. Dans celui-ci, les élèves ont une action réciproque l'un sur l'autre. Le second bloc (bloc B) correspond au niveau 4. À ce niveau, les élèves sont engagés de façon prosociale. Ils tentent donc d'aider leur partenaire à réussir une action. Le dernier bloc (bloc C) regroupe les trois niveaux les plus élevés d'engagement et d'ajustement. Dans ceux-ci, l'élève considère les capacités de son partenaire et adapte son aide pour la rendre plus efficace.

Afin de rendre l'analyse plus concrète, voici un exemple d'interaction pour chacun des blocs :
 Bloc A → Catherine ne sait pas écrire le mot *punaise*. Elle demande à Clovis de lui dicter les lettres du mot. Clovis lui dicte les lettres une à une et Catherine les écrit (interaction de niveau 1) /
 Bloc B → Catherine tente d'écrire le mot *punaise*, mais elle éprouve des difficultés. Clovis remarque que Catherine ne sait pas comment écrire le graphème « ai ». Il lui dit d'écrire le même graphème que dans le mot *balai* (interaction de niveau 4). Catherine écrit le phonème « ai » à l'aide des lettres « a » et « i ». /
 Bloc C → Catherine tente d'écrire le mot *punaise*, mais elle éprouve des difficultés. Clovis remarque qu'elle a écrit le graphème « ai » avec la lettre « è ». Il lui dit qu'il y a une erreur dans le mot sans lui révéler où elle se situe. Afin de l'aider à la repérer, il la questionne. Lorsqu'elle trouve l'erreur, il lui dit qu'il s'agit du même graphème que dans le mot *balai*. Toutefois, Catherine ne sait pas comment écrire le mot *balai*. Clovis ajuste donc son aide et explique à Catherine qu'il y a plusieurs façons d'écrire le son « ai ». Il énumère les façons d'écrire ce phonème et lui donne des exemples concrets (interaction de niveau 7).

Comme il a été mentionné précédemment, les interactions ont été cotées selon les sept niveaux. Par la suite, le nombre d'interactions par niveau a été comptabilisé ainsi que le nombre total d'interactions. Le codage de l'ensemble du matériel a été précédé d'un codage réalisé par deux juges sur 5% des enregistrements. Cette façon de faire a permis de vérifier l'objectivité de la démarche d'analyse et d'assurer une validité à l'instrument de mesure. L'accord interjuge se situait à 85%.

Résultats

Tel qu'il a été énoncé précédemment, nous nous sommes intéressés à l'influence de l'étayage de l'enseignant sur le niveau d'élaboration des interactions des élèves ainsi que sur le nombre d'interactions.

Le **Tableau 1** présente l'ensemble des résultats obtenus par les dyades témoins et expérimentales de première et de deuxième années. Il est important de préciser que le niveau d'élaboration des interactions est le niveau le plus élevé atteint par chaque dyade et non le niveau le plus fréquent. Il peut se situer entre 1 et 7. Le niveau 1 étant le plus faible et le niveau 7 le plus élevé.

Tableau 1. Résultats relatifs aux interactions

	N	NIVEAU D'ÉLABORATION DES INTERACTIONS (moyenne)		NOMBRE D'INTERACTIONS (moyenne)	
		Pré	Post	Pré	Post
1^{er} année					
Tém.	34	2,71	2,74	23	16
Expé	35	2,66	2,89	22	17
2^e année					
Tém	26	2,54	3,12	22	24
Expé	36	2,58	4,11	20	37

Ci-dessous, nous présentons les comparaisons de résultats obtenus au prétest et au post-test par les dyades. Ces comparaisons permettront de rendre compte de l'influence de l'étayage (comparaisons intragroupes). Ensuite, afin de déterminer si les résultats obtenus par les groupes expérimentaux diffèrent de ceux obtenus par les groupes témoins, nous présentons des comparaisons intergroupes. Les comparaisons au regard du niveau d'élaboration seront d'abord présentées pour ensuite faire place à celles relatives au nombre d'interactions.

Niveau d'élaboration des interactions

A) Intragroupe

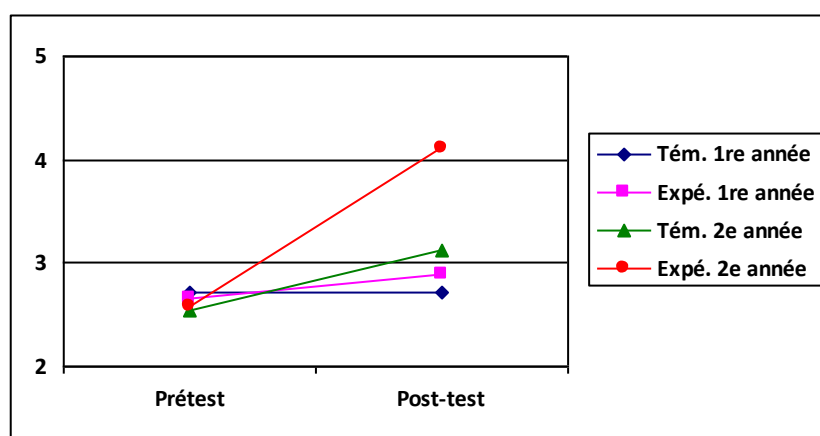
En première année, les dyades du groupe témoin atteignent un niveau moyen d'élaboration des interactions de 2,71 lors du prétest et cette moyenne est de 2,74 au post-test (**Figure 1**). Pour les dyades du groupe expérimental, la moyenne du niveau d'élaboration des interactions est de 2,66 lors du pré-test et de 2,89 au post-test. Pour le groupe témoin et pour le groupe expérimental, le niveau d'élaboration des interactions ne progresse pas de façon significative entre le prétest et le post-test. L'étayage de l'enseignant n'a donc pas eu d'effet sur cet aspect chez les élèves de première année.

En deuxième année, pour les dyades appartenant au groupe témoin, le niveau moyen d'élaboration des interactions se situe à 2,54 au prétest et il est à 3,12 lors du post-test. La progression n'est pas significative. Le niveau moyen d'élaboration des interactions chez les dyades appartenant au groupe expérimental est passé de 2,58 au prétest à 4,11 au post-test. Cette progression est significative ($t(35) = 5,058, p < ,001$). L'étayage de l'enseignant a donc permis aux dyades du groupe expérimental d'augmenter le niveau d'élaboration de leurs interactions. Les élèves sont passés d'interactions où un dicte à l'autre quoi écrire (niveau 2) à

des interactions où l'aide suppose un diagnostic d'une difficulté et l'élaboration d'une aide pour surmonter cette difficulté (niveau 4).

Ainsi, identifier des comportements qui sont importants quand on travaille avec un partenaire dans une tâche d'écriture, modeler devant les élèves un comportement identifié afin de leur montrer comment faire, permettre aux élèves de se pratiquer avec le soutien de l'enseignante puis les placer en situation de pratique autonome leur a permis de devenir plus compétents à s'aider à écrire.

Figure 1. Évolution du niveau d'élaboration des interactions entre le prétest et le post-test



En deuxième année, pour les dyades appartenant au groupe témoin, le niveau moyen d'élaboration des interactions se situe à 2,54 au prétest et il est à 3,12 lors du post-test. La progression n'est pas significative. Le niveau moyen d'élaboration des interactions chez les dyades appartenant au groupe expérimental est passé de 2,58 au prétest à 4,11 au post-test. Cette progression est significative ($t(35) = 5,058, p < ,001$). L'étayage de l'enseignant a donc permis aux dyades du groupe expérimental d'augmenter le niveau d'élaboration de leurs interactions. Les élèves sont passés d'interactions où un dicte à l'autre quoi écrire (niveau 2) à des interactions où l'aide suppose un diagnostic d'une difficulté et l'élaboration d'une aide pour surmonter cette difficulté (niveau 4).

Ainsi, identifier des comportements qui sont importants quand on travaille avec un partenaire dans une tâche d'écriture, modeler devant les élèves un comportement identifié afin de leur montrer comment faire, permettre aux élèves de se pratiquer avec le soutien de l'enseignante puis les placer en situation de pratique autonome leur a permis de devenir plus compétents à s'aider à écrire.

B) Intergroupe

En première année, le niveau d'élaboration des interactions des dyades du groupe témoin est pratiquement demeuré stable (augmentation de 0,03). Pour les dyades du groupe expérimental, il a progressé de 0,23. La différence entre la progression des dyades témoins et celle des dyades expérimentales n'est pas significative. En deuxième année, les dyades appartenant au groupe témoin ont progressé de 0,58 et celles appartenant au groupe expérimental de 1,53. La différence entre la progression des dyades témoins et celle des dyades expérimentales est significative ($t(60) = 2,017, p < ,05$).

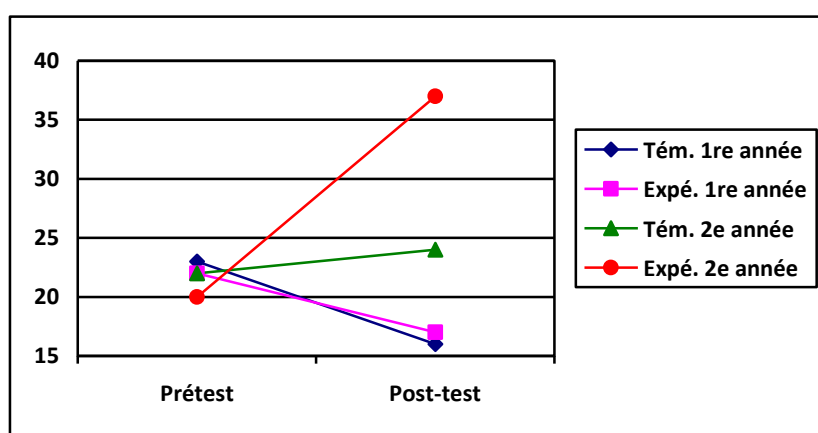
Si on compare les résultats obtenus au post-test pour les dyades de première année, la différence de 0,15 qui sépare les dyades témoins des dyades expérimentales n'est pas significative. En ce qui concerne les dyades de deuxième année, les résultats au post-test entre les dyades témoins et les dyades expérimentales ont un écart de près de 1. Cette différence de résultat est significative ($t(60) = 2,398, p < ,05$). Il est donc possible d'affirmer que les comparaisons intergroupes, que ce soit au niveau de la progression ou des résultats obtenus au post-test, confirment l'influence de l'étayage de l'enseignant sur le niveau d'élaboration des interactions des dyades de deuxième année.

Nombre d'interactions

A) Intragroupe

En première année, les dyades appartenant au groupe témoin produisent plus d'interactions au prétest que lors du post-test (**Figure 2**). En fait, le nombre moyen d'interactions est de 23 au prétest et il diminue à 16 au post-test. Cette différence est significative ($t(33) = 3,036, p < ,01$). Chez les dyades du groupe expérimental, on observe aussi une baisse dans le nombre d'interactions du prétest au post-test. Les dyades réalisent une moyenne de 22 interactions au prétest et la moyenne est de 17 au post-test. Toutefois, cette baisse n'est pas significative. L'étayage de l'enseignant n'a donc pas eu pour effet d'augmenter le nombre d'interactions chez les dyades de première année.

Figure 2. Évolution du nombre d'interactions entre le prétest et le post-test



Contrairement aux dyades de première année, les dyades de deuxième année ont progressé dans le nombre d'interactions. Concrètement, les dyades faisant partie du groupe témoin ont effectué une moyenne de 22 interactions lors du prétest. Cette moyenne est de 24 au post-test. La différence entre le prétest et le post-test n'est pas significative. En ce qui concerne le groupe expérimental, la moyenne est de 20 au prétest et de 37 au post-test. Cette fois-ci, la différence entre le prétest et le post-test est significative ($t(35) = 5,025, p < ,001$). L'étayage des enseignants a donc permis aux dyades du groupe expérimental de produire plus d'interactions.

B) Intergroupe

En première année, le nombre d'interactions entre le prétest et le post-test a diminué de 7 pour les dyades témoins. Pour les dyades expérimentales, il a diminué de 5 interactions. La diffé-

rence d'évolution du nombre d'interactions entre les dyades témoins et les dyades expérimentales n'est pas significative. En deuxième année, les dyades témoins ont progressé de 2 interactions et les dyades expérimentales de 17. La différence de progression entre les dyades appartenant au groupe témoin et celles appartenant au groupe expérimental est significative ($t(59) = 3,56, p < ,001$).

En comparant le nombre d'interactions au post-test, on constate que la différence entre les dyades témoins et expérimentales de première année est de 1. Cette différence n'est pas significative. En ce qui concerne les dyades de deuxième année, 13 interactions séparent les dyades témoins des dyades expérimentales. Cette différence de résultats au post-test est significative ($t(55) = 3,56, p < ,01$). Ainsi, les comparaisons intergroupes confirment l'influence de l'étayage de l'enseignant sur le nombre d'interactions des dyades de deuxième année.

Discussion

Niveau d'élaboration des interactions

Nos résultats amènent à constater que l'étayage n'a pas produit d'effets importants sur le niveau d'élaboration des interactions des élèves de première année. Aussi bien à l'intérieur des groupes qu'entre les groupes, les résultats demeurent plutôt semblables tout au long de l'année. Ces résultats conduisent d'abord à questionner la capacité des élèves de première année à imiter l'étayage de l'enseignant.

Peut-être qu'à ce niveau scolaire, comme les enfants commencent à apprendre à travailler en collaboration, ils ont peine à se concentrer sur l'ajustement de leur aide. On peut aussi supposer que le niveau d'élaboration des interactions des élèves n'augmente pas, car l'aide dont ils ont besoin se situe à un niveau peu élevé. Ainsi, les interactions de niveau 2, qui visent, par exemple, à aider le partenaire à réussir à écrire un mot difficile pour lui, apparaissent comme celles les plus ajustées aux habiletés des élèves à ce moment. L'aide est adaptée, mais est assez identique au cours de l'année puisque c'est le type de soutien dont ils ont besoin.

Nous croyons également que certains facteurs d'ordre pédagogique pourraient influencer ces résultats, en particulier la fréquence des activités d'écriture en collaboration. Il est possible qu'en première année du primaire, pour que de véritables changements apparaissent dans les comportements d'entraide des enfants, il faille réaliser plus d'activités que ce qui a été fait. Les enseignants n'ont peut-être pas assez souvent soumis les élèves à des activités d'écriture en collaboration et étayé leurs interactions lors du déroulement de ces activités pour qu'on puisse observer un impact de l'étayage. La fréquence proposée par le protocole de recherche (une fois par semaine) n'était peut-être pas suffisante. Par ailleurs, il est possible que les enseignants n'aient pas été en mesure de respecter cette fréquence. À cet égard, lors des appels téléphoniques destinés à effectuer un suivi, la moitié des enseignants de première année ont mentionné ne pas toujours avoir respecté la fréquence établie lors de la rencontre de formation en début d'année.

Chez les élèves de deuxième année, l'ensemble des données indique que l'impact de l'étayage des interactions se fait davantage sentir. En effet, on observe des différences significatives entre les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe témoin. Les élèves semblent davantage sensibles à l'étayage de l'enseignant et plus aptes à appliquer ce qu'il a proposé, ce qui a un impact sur le niveau d'élaboration de leurs interactions. Ce résultat vient appuyer les conclusions de plusieurs études (Brady, 1997 ; Fair *et al.*, 2005 ; Ginsburg-Block et Fantuzzo, 1997 ; Meyers

Gnadinger, 2007) qui suggèrent que les élèves sont capables d'apporter une aide adéquate à leurs partenaires en utilisant les mêmes techniques que les adultes. Ce résultat apparaît donc intéressant puisqu'il montre la pertinence de cette pratique d'enseignement pour favoriser la qualité et l'efficacité des interactions des élèves à l'égard de l'écriture au début de la scolarisation.

Ainsi, nous pouvons nous questionner à savoir si la zone proximale de développement des élèves de deuxième année est plus facile à saisir pour les enseignants que celle des élèves de première année. Il est aussi possible que les enseignants de deuxième année aient été plus sensibles à la zone proximale de développement des élèves que ceux de première année. Comme le rappelle Rodgers (2004), il peut être difficile pour l'enseignant de saisir le moment adéquat où il s'avère nécessaire d'apporter de l'aide ainsi que le niveau d'aide approprié à apporter aux élèves.

Nombre d'interactions

De façon générale, nos résultats font ressortir que pour les élèves de première année, l'étayage de l'enseignant n'influence pas le nombre d'interactions lorsque les dyades d'élèves travaillent à une tâche d'écriture. On observe plutôt que les interactions sont moins nombreuses à la fin de l'année. Ce résultat peut sembler étonnant. On aurait pu penser que les diverses expériences d'écriture en collaboration vécues tout au long de l'année et supportées par l'étayage des interactions amèneraient davantage d'échanges, mais tel ne fut pas le cas. On peut alors se demander si l'étayage donné par les enseignants était assez ajusté aux besoins des enfants ou si les élèves avaient assez d'expérience en écriture pour être capables d'intégrer et de reproduire les modèles donnés par les enseignants ou encore si les activités d'écriture en collaboration, supportées par l'étayage des enseignants, ont été assez nombreuses. Lavoie *et al.* (2007) dans leur étude sur les interactions entre élèves de première année ont observé des résultats semblables. Ils font ressortir que les élèves produisent plus d'interactions en début d'année scolaire qu'en fin d'année scolaire et explique cette diminution des interactions par le fait qu'en fin d'année, les élèves sont plus autonomes pour écrire et ont ainsi sollicitent moins d'aide du partenaire.

En ce qui concerne le nombre d'interactions chez les dyades d'élèves de deuxième année, nous observons, tout comme pour le niveau d'élaboration des interactions, un effet positif de l'étayage de l'enseignant. Ce résultat est aussi supporté par une étude menée antérieurement par Mercer (1996) et qui fait ressortir que l'étayage de l'enseignant a permis une augmentation importante du nombre d'interactions dans les équipes d'élèves. Les modalités d'étayage utilisées par les enseignants en deuxième année semblent donc avoir fait sens pour les élèves.

Bref, nos résultats à l'égard des interactions, qui mettent en relief l'impact positif de l'étayage uniquement en deuxième année du primaire, nous apparaissent intéressants dans la mesure où ils amènent une réflexion à l'égard de la situation des élèves de première année par rapport à celle des élèves de deuxième année. Les élèves de première année, pour qui l'étayage n'a pas eu d'effets, auraient probablement besoin davantage de soutien et de pratique afin d'améliorer leurs interactions (niveau d'élaboration et nombre). Un étayage plus intensif devrait alors leur être donné.

Conclusion

Globalement, à l'instar d'autres travaux (Brady, 1997 ; Fair *et al.*, 2005 ; Ginsburg-Block et Fantuzzo, 1997 ; Meyers Gnadinger, 2007), les résultats de cette recherche à l'égard des

interactions mettent en relief l'impact positif de l'étayage en deuxième année du primaire. Considérant ces résultats, nous pouvons penser que la réalisation assidue d'activités d'écriture en collaboration pendant lesquelles l'enseignant étaye les interactions semble particulièrement bénéfique pour ces élèves, ce qui laisse supposer que cette avenue pédagogique est intéressante pour les soutenir dans le développement de la compétence à écrire. Pour les élèves de première année, il semble nécessaire d'accorder plus d'importance à l'étayage des interactions lors d'activités d'écriture. À cet effet, de fréquents moments de pratique s'avèrent essentiels. Par ailleurs, nous croyons que, pour que les élèves puissent bénéficier d'un étayage de qualité à l'égard des interactions, il faut former davantage les enseignants et leur donner un certain soutien pour qu'ils s'approprient cette façon de travailler avec les élèves.

En plus d'engendrer des retombées chez les élèves, il est important de souligner les apports de cette recherche chez les enseignants. Elle leur a permis d'expérimenter différentes modalités d'étayage et de devenir sensibles à la zone proximale de développement des élèves afin de saisir le moment adéquat où il s'avère nécessaire d'intervenir et de déterminer le niveau d'aide à leur apporter.

Cette recherche présente toutefois certaines limites. Tout d'abord, les pratiques des enseignants faisant partie du groupe témoin n'ont pas été vérifiées. Il nous est donc impossible de faire part de leurs pratiques. Une seconde limite concerne la fréquence des activités d'écriture en dyades. Une proposition était faite aux enseignants des classes expérimentales à cet égard, mais cette fréquence n'était pas contrôlée. De ce fait, la régularité dans la fréquence de réalisation n'a peut-être pas toujours été respectée, ce qui peut contribuer à expliquer l'absence de résultats significatifs pour les élèves de première année.

Au terme de cette étude, certaines questions peuvent être soulevées. Ainsi, on peut se demander pourquoi l'étayage des interactions par l'enseignant a-t-il eu un impact chez les élèves de deuxième année et pas chez ceux de première année ? Est-ce que les variables en jeu au cours des échanges des élèves de première année diffèrent de celles des élèves de deuxième année et quelles sont-elles ? Ou encore, comment peut-on étayer plus efficacement les interactions des scripteurs débutants placés en dyade pour écrire ? Toutes ces questions méritent qu'on s'y intéresse. Elles ouvrent donc d'autres perspectives de recherche.

Notes

1. Ces niveaux correspondent respectivement au CP et au CE1 en France.
2. Il est à noter que dans cette recherche, différents types de dyades ont été formés selon le sexe des élèves et leur niveau de compétence en écriture.

Références bibliographiques

- APPLEBEE Arthur N., LANGER Judith A., Instructional scaffolding: reading and writing as natural language activities, *Language Arts*, n° 60(2), 1983, pp. 168-175.
- BESSE Jean-Marie, L'ACLE, *Regarde comme j'écris. Écrits d'élèves, regards d'enseignants*, Belgique, Magnard, 2000, 216 pages.
- BISSONNETTE Steve, RICHARD Mario, *Comment construire des compétences en classe*, Montréal, Chenelière-McGraw-Hill, 2000, collection Chenelière Didactique, 160 pages.

- BOIVIN Michel, ALAIN Michel, PELLETIER Luc G., Les plans de recherche quasi expérimentaux, dans Robert J. VALLERAND et Ursula HESS (sous la direction), *Méthodes de recherche en psychologie* (pp. 163-191), Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2000, 620 pages.
- BOUDREAULT, Paul, Recherche quantitative, dans Thierry KARSENTI et Lorraine SAVOIE-ZAJC (sous la direction), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 151-180), Sherbrooke, Éditions du CRP, 2004, 316 pages.
- BOYLE Owen F., PEREGOY Susanne F., Literacy scaffold: Strategies for first and second language readers and writers, *Reading Teacher*, n° 44(3), 1990, pp. 194-200.
- BRADY Nancy C., The teaching-game: a reciprocal peer tutoring program for preschool children, *Educational and Treatment of Children*, n° 20(2), 1997, pp. 123-149.
- BRUNER Jerome S., *Child's talk: learning to use languages*, New York, Norton, 1983, 144 pages.
- BUTLER Deborah L., In search of the architect of learning: a commentary on scaffolding as a metaphor for instructional interactions, *Journal of learning disabilities*, n° 31(4), 1998, pp. 374-385.
- CARLE Eric, *La chenille qui fait des trous*, Namur, Mijade, 1999, 26 pages.
- DAIUTE Colette, DALTON Bridget, Collaboration between children learning to write: can novices be masters?, *Cognition and instruction*, n° 10(4), 1993, pp. 281-333.
- FAIR Cynthia, VANDERMASSE-PEELER Maureen, BEAUDRY Regan, DEW Jennifer, «I learned how little kids think: third-graders scaffolding of craft activities with preschoolers», *Early Child Development and Care*, n° 175(3), 2005, pp. 229-241.
- GAREL Béatrice, *La sorcière Bouillon-Cube*, Paris, Nathan jeunesse, 2003, 24 pages.
- GILLIES Robyn M., BOYLE Michael, Teachers' scaffolding behaviours during cooperative learning, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, n° 33(3), 2005, pp. 243-259.
- GINSBURG-BLOCK Marika, FANTUZZO John, Reciprocal peer tutoring an analysis of teacher and student interactions as a function of training and experience, *School Psychology Quarterly*, n° 12(2), 1997, pp. 134-149.
- GRAHAM Steve, MACARTHUR Charles A., FITZGERALD Jill, *Best Practices in Writing Instruction*, New-York, Guilford Press, 2007, 340 pages.
- HALL Kathy. Effective literacy teaching in the early years of school, in Nigel HALL, Joanne LARSON and Jackie MARSH (dir.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 315-326), London, Sage, 2003, 436 pages.
- JONES Ithel. Collaborative writing and children's use of literate language: A sequential analysis of social interaction, *Journal of Early Childhood Literacy*, n° 3(2), 2003, pp. 165-178.
- LAVOIE Natalie, LEVESQUE Jean-Yves, LAROUÏ R'Kia, Interagir pour s'aider à écrire en première année du primaire, *Psychologie et éducation*, n° 1, 2008, pp. 59-76.
- LAVOIE Natalie, LEVESQUE Jean-Yves, LAROUÏ R'Kia, LANGLOIS Michelle, *Interactions entre élèves de première année du primaire lors de situations d'écriture*, Rimouski, Appropriations, 2007, 83 pages.
- LAVOIE Natalie, LEVESQUE Jean-Yves, LAROUÏ R'Kia, LANGLOIS Michelle, Processus d'écriture en dyades chez des garçons de première année du primaire, *Caractère*, n° 21, 2006a, pp. 20-25.
- LAVOIE Natalie, LEVESQUE Jean-Yves, LÉGER Diane, Enseignement/apprentissage de l'écriture en première et deuxième années du primaire: interventions pédagogiques d'enseignantes québécoises, *Caractère*, n° 23, 2006b, pp. 28-34.
- LEDERLE Emmanuelle, Un type d'étayage en rééducation orthophonique: émergence et développement de stratégies d'appropriation ou de réappropriation de l'écrit, *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n° 38-39, 2003, pp. 199-216.

- LEFEBVRE Sonia, DEAUDELIN Colette, Les interactions et la performance à l'écrit d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage avec les pairs, soutenu par ordinateur, *Revue des sciences de l'éducation*, n° XXVII(3), 2001, pp. 621-648.
- LOUTH Richard, MACALLISTER Carole, MACALLISTER Hunter A., The effects of collaborative writing techniques on freshman writing and attitudes, *Journal of Experimental Education*, n° 61(3), 1993, pp. 423-458.
- MANY Joyce E. An exhibition and analysis of verbal tapestries: Understanding how scaffolding is woven into the fabric of instructional conversations, *Reading Research Quarterly*, n° 37(4), 2002, pp. 376-407.
- MERCER Neil, The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom, *Learning and Instruction*, n° 6(4), 1996, pp. 359-377.
- MEYERS GNADINGER Cindy, Peer-mediated instruction: assisted performance in the primary classroom, *Teachers and Teaching: theory and practice*, n° 14(2), 2007, pp. 129-142.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Lire, écrire. Communiquer... réussir! Plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement*. Disponible sur internet : http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/lire_ecrire/fran_ens.pdf, 2001 (consulté le 16 janvier 2009).
- MONTÉSINOS-GELET Isabelle, *Étude de l'impact d'une situation de production coopérative d'orthographe inventées sur la construction de la dimension phonogrammique chez des enfants de maternelle*, Montréal, Université de Montréal, 2000, 24 pages.
- MORIN Marie-France, *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*, Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, 2002, 693 pages.
- MORIN Marie-France, MONTÉSINOS-GELET Isabelle, «Les commentaires métagraphiques en situation collaborative d'écriture chez des enfants de maternelle», *Archives de psychologie*, n° 70, 2003, pp. 41-65.
- PALINCSAR Annemarie S. Keeping the metaphor of scaffolding fresh – A response to C. Addison Stone's the metaphor of scaffolding: its utility for the field of learning disabilities, *Journal of learning disabilities*, 31(4), 1998, pp. 370-373.
- PAWAN Faridah, Content-area teachers and scaffolded instruction for English language learners, *Teaching and Teacher Education*, n° 24, 2008, pp. 1450-1462.
- PRESSLEY Michael, WHARTON-MCDONALD Ruth, ALLINGTON Richard, BLOCK Cathy C., MORROW Lesley, TRACEY Diane *et al.*, A study of effective first grade literacy instruction, *Scientific Studies of Reading*, n° 15, 2001, pp. 35-58.
- REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 2002, collection «Didactique du Français», 181 pages.
- RODGERS Emily M., Interactions that scaffold reading performance, *Journal of Literacy Research*, n° 36, 2004, pp. 501-532.
- SANTOLINI Arnaud, DANIS Agnès, TIJUS Charles A., Une méthode d'analyse des interactions cognitives dans l'environnement proximal du jeune enfant, *Enfance*, n° 3, 1996, pp. 331-360.
- STODDARD Barbra, MACARTHUR Charles A., A peer editor strategy – Guiding learning-disabled students in response and revision, *Research in the Teaching of English*, n° 27(1), 1993, pp. 765-103.
- SUTHERLAND Jennifer A., TOPPING Keith J., Collaborative creative writing in eight-year-olds: comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing, *Journal of Research in Reading*, n° 22(2), 1999, pp. 154-179.
- TAYLOR Barbara, PRESSLEY Michael, PEARSON David, *Effective teachers and trends across recent studies*, Ann Arbor (MI), Center for improvement of early reading achievement, 2000, 19 pages.

- TIBO Gilles, LAFRANCE Marie, *Émilie pleine de jouets*, Saint-Lambert, Dominique et compagnie, 2003, 32 pages.
- TOPPING Keith J., Trends in Peer Learning, *Educational Psychology*, n° 25(6), 2005, pp. 631-645.
- VAN DER MAREN Jean-Marie, *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2003, 257 pages.
- WOLLMAN-BONILLA Julie E., WERCHADLO Barbara, Teacher and peer roles in scaffolding first graders' responses to literature, *The reading teacher*, n°52(6), 1999, pp. 598-607.
- WOOD Don, WOOD Audrey, *La petite souris, la fraise bien mûre et l'ours affamé*, Namur, Mijade, 2000, 32 pages.
- WOOD D.-J. Teaching the young child: some relationships between social interaction, language, and thought, in Peter LLOYD and Charles FERNYHOUGH (dir.), *Lev Vygotsky: critical assessments: the zone of proximal development*, vol. 11, pp. 259-275, New-York, Routledge, 1999, 482 pages.
- YARROW Fiona, TOPPING Keith J., Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction, *British journal of educational psychology*, n°71, 2001, pp. 261-282.

Resumen

Este artículo trata de una investigación cuyo objetivo es medir el efecto del apoyo cognitivo por parte del maestro sobre el número de interacciones y el nivel de elaboración de las interacciones entre alumnos del primer ciclo de la primaria en unas tareas de escritura. La muestra está constituida por 16 clases (8 clases experimentales y 8 clases de control) para un total de 262 alumnos agrupados en díadas. El nivel de elaboración de las interacciones así como el número de las interacciones están medidos antes y después del experimento. Durante el experimento, los maestros de los grupos experimentales están capacitados para dar apoyos cognitivos a las interacciones de los alumnos a quienes se da un seguimiento. Desde la mitad del mes de octubre hasta la mitad del mes de mayo, cada maestro de grupo experimental hace realizar semanalmente una tarea de escritura a sus alumnos agrupados en díadas, mientras que los maestros del grupo de control hacen actividades de escritura con sus alumnos según sus prácticas habituales. Los resultados revelan principalmente que el brindar un apoyo cognitivo a las interacciones contribuye en incrementar el nivel de elaboración de las interacciones así como su número.

Palabras-clave: Apoyo al alumno – Escritura colaborativa – Interacción – Primer ciclo de la primaria

Abstract

This article refers to a research of which the objective is to measure the effect of the teacher's scaffolding on the number of interaction and on the elaboration level of interactions between elementary first cycle students in writing tasks. The sample is made of 16 classes (8 experimental classes and 8 control classes) for a total of 262 students gathered in dyads. The elaboration level of interactions as well as the number of interactions is measured before and after the experiment. During the experiment, the teachers of the experimental groups are trained to scaffold the students' interactions and a follow-up is brought to them. From mid-October to mid-May, each teacher of the experimental group has his students, gathered in dyads, perform a weekly writing task, while the teachers of the control group do usual writing activities with their students. The results show, in particular, that the teacher's scaffolding contributes to increase the level of elaboration of the interactions as well as their number.

Keywords: Teacher's scaffolding – Collaborative writing – Interactions – Elementary first cycle

Resumo

Neste artigo trata-se de uma investigação cujo objectivo é medir o efeito do apoio do professor relativamente ao número de interacções e ao nível de elaboração das interacções entre alunos do primeiro ciclo do ensino primário em tarefas de escritas. A amostra é constituída por 16 turmas (8 turmas do grupo experimental e 8 do grupo de controlo num total de 262 alunos agrupados em díades. O nível de elaboração das interacções assim como o número de interacções são medidos antes e depois da experiência. Durante a experiência, os professores dos grupos experimentais são treinados e acompanhados no sentido de darem apoio às interacções dos alunos. Desde meados de Outubro a meados de Maio, cada professor do grupo experimental manda fazer semanalmente uma tarefa de escrita aos seus alunos agrupados em díades, enquanto que os professores do grupo de controlo realizam as actividades de escrita com os alunos de acordo com as suas práticas habituais. Os resultados revelam sobretudo que o apoio às interacções contribui para aumentar o nível de elaboração das interacções bem como do seu número.

Palavras-chave: Apoio ao aluno – Escrita colaborativa – Interacções – Primeiro ciclo do ensino primário