

Écrire à deux voix à six et sept ans

Jean-Yves Lévesque, Natalie Lavoie et Jessy Marin

Numéro 162, été 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/64304ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lévesque, J.-Y., Lavoie, N. & Marin, J. (2011). Écrire à deux voix à six et sept ans. *Québec français*, (162), 72–73.



Écrire à deux voix à six et sept ans

PAR JEAN-YVES LÉVESQUE, NATALIE LAVOIE et JESSY MARIN*

Échos de la recherche en didactique du français, des didacticiens, membres de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), souhaitent communiquer les résultats de leurs recherches ayant des retombées concrètes sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans toutes ses dimensions et à tous les ordres d'enseignement.

Les élèves du 1^{er} cycle du primaire sont-ils en mesure d'avoir des échanges fructueux en situation d'écriture ? Ces échanges peuvent-ils évoluer en cours d'année avec le soutien de l'enseignant ? La qualité et la quantité des échanges influencent-elles la qualité et la longueur de l'écrit réalisé ? Sur une période de deux ans, de concert avec huit enseignants et soixante et onze dyades d'élèves, nous avons tenté d'apporter des réponses à ces questions. Soixante autres dyades d'élèves ne participant pas à l'expérience (dyades témoins) ont aussi contribué¹.

Description du projet

Les enseignants engagés dans l'expérimentation ont d'abord été formés pour soutenir le travail des dyades en situation de production écrite selon les propositions de l'enseignement stratégique : modelage effectué par l'enseignant ou des élèves, pratique réalisée par les dyades guidées par l'enseignant et pratique autonome des dyades. Les enseignants ont développé différents types d'intervention afin de favoriser l'évolution des échanges. Par exemple :

- observer les élèves en train de 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 en train de 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 ;
- intervenir directement auprès de la dyade afin d'aider les élèves à trouver des moyens efficaces pour s'aider, et faire un retour en grand groupe afin de partager ces moyens avec le reste de la classe.

En cours d'année, les enseignants ont fait réaliser, chaque semaine, en dyades, une tâche d'écriture à leurs élèves. Les enseignants des classes témoins ont fait réaliser des activités d'écriture sans bénéficier de la formation reçue par ceux qui participaient à la recherche. Chaque dyade prenant part à l'expérience et chaque dyade témoin ont été soumises à une même tâche évaluative d'écriture au début et à la fin de

l'année. Tous les échanges ont été filmés et les séquences vidéo, analysées. Les productions écrites issues de ces tâches d'écriture ont aussi été recueillies et analysées.

Au cours de l'expérience, les enseignants ont observé divers comportements chez les élèves. D'une part, il s'agit de comportements qui conditionnent un engagement réciproque des partenaires tels que :

- s'asseoir l'un près de l'autre ;
- regarder et écouter le partenaire ;
- regarder ce que le partenaire écrit ;
- surveiller (regarder pour voir si le partenaire a de la difficulté, a besoin d'aide) ;
- décider d'écrire chacun son tour ;
- partager le matériel.

D'autre part, certains comportements adoptés par les élèves montrent leur engagement commun dans la tâche ou leur effort d'ajustement à l'autre. En voici quelques-uns :

- partager des idées à écrire ; se rappeler une lettre de l'alphabet ou un mot vu en classe ;
- épeler un mot au partenaire ;
- signaler une erreur ;
- donner une stratégie d'écriture ;

- inviter son partenaire à vérifier l'écriture d'un mot dans les outils en classe ;
- aider l'autre en le questionnant, en lui donnant des indices avant de proposer une réponse, une solution à un problème d'écriture ;
- constater que le partenaire écrit une idée différente de la sienne, un mot ou un segment de phrase de ce que lui aurait écrit et lui demander d'expliquer en vue de le faire réfléchir.

Résultats

Les échanges entre les élèves de 2^e année soutenus tout au cours de l'année par les enseignants ont progressé significativement : en fin d'année, les interactions ont été plus nombreuses et plus élaborées. Ce résultat montre la pertinence et l'apport du soutien de l'enseignant en fonction de la qualité et de la quantité des interactions des élèves au début du primaire. Chez les dyades de 1^{re} année, le soutien enseignant n'a toutefois pas produit d'effets importants sur le nombre d'interactions ni sur la qualité de celles-ci. Il est possible que les dyades aient eu besoin d'un soutien plus intensif que celui donné par les enseignants. La fréquence d'une seule tâche d'écriture par semaine n'était peut-être pas suffisante. On peut aussi supposer que les interactions des élèves de première année n'ont pas évolué, parce que l'aide dont ils ont besoin se situe à un niveau peu élevé. Ainsi, les interactions peu élaborées, qui ne visent par exemple qu'à aider le partenaire à réussir à écrire un mot difficile, apparaissent comme celles les plus ajustées aux habiletés des élèves.

Les illustrations ci-dessous montrent concrètement la contribution notable du soutien de l'enseignant par rapport aux échanges collaboratifs entre les élèves dans les dyades. Le premier exemple met en évidence un échange en début d'année, avant que le travail en dyade ait bénéficié du soutien de l'enseignant :

Ariane a écrit le mot *ensuite* en utilisant la lettre «a» pour transcrire le graphème « en ». Juliette intervient :

- Juliette : C'est un « e ».
- Ariane : *Ensuite* (Ariane dit le mot *ensuite* à voix haute.)

— Juliette : Non, regarde. (Juliette efface la lettre fautive («a») et Ariane écrit la lettre requise (« e »).)

Dans cet exemple, Juliette détecte une difficulté chez Ariane et intervient en lui disant quoi écrire. Elle ne tente pas d'élaborer une aide pour lui permettre de surmonter sa difficulté. Elle efface même à sa place. Il s'agit ici d'une interaction de niveau peu élevé.

Voyons maintenant un exemple d'interactions après que les élèves ont bénéficié, tout au long de l'année, du soutien de l'enseignant. Les interactions concernent le déterminant *sa*.

- Juliette : Je ne pense pas que le mot *sa*... Pense à un mot qui a un « a » après un « c ». Qu'est-ce que ça fait ?
- Ariane : *Ca* (prononcé avec un « c » doux). Avec une petite queue de tortue (cédille) ? Comme *garçon* ?
- Juliette : D'après toi, comme un mot qui commence par *ca* (prononcé avec un « c » dur) ou qui termine par *ca* (prononcé avec un « c » dur).
- Ariane : « q-u-a », ça fait *ca* (prononcé avec un « c » dur).
- Juliette : Oui, mais Ariane, le mot avec un «a» penses-tu que ça va faire la même chose ?
- Ariane : *Sa* ?
- Juliette : Ça c'est bon, mais tantôt t'avais écrit comme si t'écrivais un mot qui commençait par *ca* (prononcé avec un « c » dur).
- Ariane : Oui, mais des fois on écrit « c-a » pour faire *ca* (prononcé avec un c doux).
- Juliette : Oui, mais il faut une cédille en dessous.
- Ariane : Avec un « c » pis une cédille, comme *garçon*.
- Juliette : Oui.

Dans cet exemple, Juliette tente de s'ajuster à Ariane. Elle considère le niveau de compréhension de sa partenaire et adapte son aide pour la rendre plus efficace. Elle ne lui donne pas directement la réponse. Elle tente de faire réfléchir Ariane de différentes façons, ce qui permet à cette dernière de remettre en question ses représentations. Les interactions observées dans cet extrait sont de niveau avancé.

D'autres résultats sont fort instructifs. Premièrement, on observe que lorsque les

dyades de 2^e année sont soutenues dans leurs échanges par l'enseignant, elles se trouvent plus en mesure de transcrire les phonèmes de la chaîne orale, se préoccupent davantage des majuscules et des points et écrivent plus de mots selon les conventions orthographiques en comparaison avec les dyades témoins. Par ailleurs, plus les échanges entre les élèves de 2^e année sont élaborés, plus les phonogrammes sont écrits selon la norme orthographique et plus ils écrivent de mots. Ces résultats montrent que le soutien des enseignants s'avère pertinent et porteur : il génère un effet direct sur la production réalisée. Ces divers constats n'ont pas été faits chez les dyades de 1^{re} année. Il est possible que les enfants de 2^e année aient un répertoire d'acquis au niveau des conventions plus large que ceux de 1^{re} année. De ce fait, ils sont davantage en mesure de réinvestir le soutien enseignant au cours de leurs échanges par rapport à des composantes de l'écriture.

Conclusion

Cette recherche met en évidence que le travail collaboratif soutenu par l'enseignant serait un moyen susceptible de favoriser l'apprentissage de l'écriture. Même si la réutilisation du soutien donné par l'enseignant est plus difficile pour les élèves au tout début de leur apprentissage (élèves de 1^{re} année), les jeunes scripteurs sont assez rapidement capables (déjà en 2^e année) de réinvestir ce soutien de l'enseignant dans le travail d'écriture avec un partenaire, ce qui permet à la dyade de mieux interagir pour mieux écrire. □

* Jean-Yves Lévesque et Natalie Lavoie sont professeurs à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de Rimouski (UQAR) ; Jessy Marin est assistante de recherche et étudiante au doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval

Note

1 Au cours d'une étude antérieure, les chercheurs ont découvert que ce sont des dyades hétérogènes (élèves ayant des niveaux de compétence différents en écriture) qui produisent le plus d'interactions en situation de tâche d'écriture. Ainsi, dans la présente expérience, les dyades ont toutes été constituées d'élèves de niveau hétérogène. Le niveau de compétence a été établi à partir d'une épreuve d'écriture de mots en 1^{re} année et, en 2^e année, d'une épreuve d'écriture de mots et d'une phrase.