

À deux pour apprendre à écrire

Natalie Lavoie, Jessy Marin. Comment doit-on regrouper des élèves pour favoriser les interactions ? En fonction du genre, du niveau de compétence ? Est-ce que les élèves qui entrent dans l'écrit sont en mesure d'avoir des échanges fructueux en situation d'écriture ? Comment peut-on soutenir les interactions afin de les rendre efficaces ?

#École primaire, Apprentissage de l'écriture

Ariane a écrit le mot « *ensuite* ». Juliette intervient : — *C'est un « e » qu'il faut écrire.*

Ariane : — *Dit le mot « ensuite » à voix haute.*

Juliette : — *Non !*

Juliette efface la lettre fautive (a) et Ariane écrit la lettre requise (e).

Plusieurs recherches ont démontré les effets positifs des interactions entre pairs dans l'apprentissage et, entre autres, en écriture. Ces études montrent que les pairs sont capables de s'entraider efficacement, parce que la relation qu'ils partagent est plus informelle que celle résultant de l'interaction entre enseignant et élève. D'autres études mettent l'accent sur le contexte pédagogique entourant la collaboration. Elles font ressortir la nécessité de structurer les activités de collaboration afin que celles-ci se réalisent véritablement, sans se contenter de placer des enfants ensemble et les laisser se débrouiller. Faire travailler des scripteurs débutants en collaboration n'est pas une action pédagogique simple !

LES BONS REGROUPEMENTS

À partir d'une tâche d'écriture individuelle, nous avons déterminé le niveau de compétence d'élèves de 6 à 7 ans¹. Cette épreuve comportait deux volets. Le premier consistait en une tâche d'écriture de six mots proposés un à un. Le deuxième consistait en l'écriture d'une phrase que dictait l'expérimentateur. L'analyse des résultats a permis de former trente paires : neuf paires d'enfants forts, neuf paires d'enfants

faibles et douze paires d'enfants forts-faibles (trois de garçons forts-garçons faibles, trois de garçons forts-filles faibles, trois de filles fortes-garçons faibles et trois de filles fortes-filles faibles). Chaque paire a été rencontrée à deux reprises durant l'année. À chacune des rencontres, les paires étaient retirées de la classe pour effectuer une tâche d'écriture partagée d'une durée moyenne de vingt minutes qui était filmée.

Il est nécessaire de structurer les activités de collaboration, sans se contenter de placer des enfants ensemble et les laisser se débrouiller.

Doit-on placer les élèves en paires en fonction de leur genre ?

Former des paires de filles, de garçons ou des paires composées d'une fille et d'un garçon n'a pas d'incidence sur le nombre d'interactions. Nos résultats font ressortir que les différentes paires produisent à peu près le même nombre d'interactions. À l'égard du contenu des échanges, on observe que les élèves accordent autant d'importance à ce qu'ils veulent écrire (sujet du message) qu'à la façon dont ils doivent l'écrire (conventions reliées à l'écrit), et ce, quel que soit le sexe des élèves formant la paire.

Est-il préférable de regrouper les élèves en fonction de leur niveau de compétence ?

On observe que lorsque deux élèves forts travaillent en collaboration, ils n'échangent pas plus que deux élèves faibles. Toutefois, les paires composées d'un élève fort et d'un élève faible semblent davantage productrices d'échanges.

Par ailleurs, lorsqu'on s'intéresse au contenu des échanges, on remarque que les discussions des paires formées d'un élève fort et d'un élève faible portent surtout sur les conventions de l'écrit (l'orthographe d'un mot ou l'utilisation de la majuscule et du point). Les paires formées d'élèves faibles sont davantage préoccupées par ce qu'elles vont écrire (sujet du message), alors que les paires composées d'élèves forts accordent autant d'importance aux conventions qu'au message à produire.

Donc, si on souhaite que la paire génère un grand nombre d'interactions ou si on veut travailler sur le contenu des échanges, prendre en compte le niveau de compétence des élèves qui composent la paire est judicieux.

LES BONNES COLLABORATIONS

Avec la collaboration de huit enseignantes et l'implication de soixante-et-onze paires d'élèves de première (6-7 ans) et de deuxième année (7-8 ans), nous avons travaillé à étayer les interactions, afin qu'elles deviennent de plus en plus efficaces.

Avant le début des activités, les enseignantes impliquées dans l'expérimentation ont reçu une formation d'une journée au cours de laquelle elles ont appris à intervenir auprès des paires placées en contexte de production écrite, selon les propositions de l'enseignement stratégique : les enseignantes devaient d'abord effectuer du modelage, pour illustrer à voix haute comment on peut s'aider lorsqu'on écrit à deux ; ensuite, elles devaient permettre aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils avaient compris du modelage avec leur soutien ; enfin, elles avaient à placer les élèves dans des situations d'écriture en paire, afin qu'ils pratiquent de façon autonome.

En cours d'année, les enseignantes ont fait réaliser chaque semaine une tâche d'écriture en paire. Elles ont développé différents types d'intervention pour favoriser l'évolution ■■■

¹ C'est-à-dire la première année de l'école obligatoire au Québec.

2. S'organiser

■■■ des échanges : observer les élèves travailler en paire et identifier des comportements à modeler ou à guider par la suite ; demander aux élèves d'identifier des comportements qui sont importants quand on travaille avec un partenaire dans une tâche d'écriture ; après avoir observé une paire exemplaire, inviter les deux élèves à montrer aux autres comment ils font ; proposer à la classe d'observer deux élèves travailler en paire pour découvrir ce qu'ils font pour s'entraider et pour identifier d'autres comportements qu'ils pourraient adopter.

Un suivi de la formation a été assuré à la mi-année. Lors de cette rencontre, il a été question des situations d'écriture vécues, des modalités d'étayage expérimentées et des comportements observés. Ces comportements sont de deux types. D'abord, il y a des comportements qui conditionnent un engagement réciproque des partenaires comme s'asseoir l'un près de l'autre, regarder et écouter le partenaire, surveiller (regarder pour voir si le partenaire a besoin d'aide), décider d'écrire chacun son tour.

Ensuite, il y a des comportements qui démontrent l'engagement commun des élèves dans la tâche ou leur effort d'ajustement à l'autre : partager des idées à écrire, se rappeler une lettre de l'alphabet ou un mot vu en classe, épeler un mot au partenaire, donner une stratégie d'écriture, aider l'autre en le questionnant, en lui donnant des indices avant de proposer une réponse.

Les enseignantes des classes témoins ont fait réaliser leurs activités habituelles d'écriture sans



©DR

bénéficier de la formation. Toutes les paires ont été soumises à une même tâche évaluative d'écriture, au début et à la fin de l'année. Les échanges entre les élèves ont été filmés et analysés. Les productions écrites ont aussi été recueillies et analysées.

Les échanges entre les élèves ont été filmés et analysés. Les productions écrites ont aussi été recueillies et analysées.

Est-ce que les échanges évoluent en cours d'année avec le soutien de l'enseignante ?

Chez les paires de première année, le soutien des enseignantes n'a pas produit d'effets importants sur le nombre d'interactions ni sur leur qualité. Pourquoi ? Il est possible que celles-ci aient eu besoin d'un soutien

plus intensif. La fréquence d'une tâche d'écriture en paire par semaine n'a pas été suffisante. On peut aussi supposer que les interactions de ces élèves n'ont pas évolué, car l'aide dont ils ont besoin se situe à un niveau peu élevé. Ainsi, les interactions qui ne visent qu'à aider le partenaire à réussir à écrire un mot difficile apparaissent comme celles les plus ajustées aux habiletés des élèves.

Par contre, les échanges entre les élèves de deuxième année ont progressé significativement : en fin d'année, les interactions ont été plus nombreuses et plus élaborées. Ce résultat fait ressortir la pertinence et l'apport du soutien de l'enseignante. Des illustrations montrent cette contribution. Le premier exemple, présenté au tout début de l'article, met en évidence un échange avant que le travail en paire ait bénéficié du soutien de l'enseignante. Juliette et Ariane travaillent à écrire une phrase. Juliette observe qu'Ariane a une difficulté et intervient en lui disant quoi écrire. Elle n'essaie pas d'élaborer une aide qui permettrait à Ariane de surmonter sa difficulté. Elle est directive et efface même à sa place. Il s'agit ici d'une interaction de bas niveau.

Regardons maintenant un exemple d'interactions après que les élèves ont bénéficié du soutien de l'enseignante.

Juliette : — *Comment on écrit « sa maison » ?*

Ariane : — *On l'écrit « c a ».*

Juliette : — *Pense à un mot qui a un « a » après un « c ». Qu'est-ce que ça fait ?*

Zoom Des défis à relever

Faire travailler des scripteurs débutants en collaboration est exigeant, il faut tout à la fois :

- proposer des tâches d'écriture qui permettent la collaboration ;
- intégrer des pratiques de modelage des interactions (enseigner comment travailler en équipe) ;
- étayer fréquemment et de différentes façons les interactions, afin que les élèves soient en mesure de reproduire des interactions efficaces ;
- proposer une assistance adaptée aux besoins des élèves de la paire ;

- déterminer le moment où il convient d'apporter de l'aide ;
- prendre des décisions pédagogiques rapidement pendant l'intervention ;
- questionner les élèves autrement (sur le processus) ;
- réaliser régulièrement (au moins deux fois par semaine), dès le début de la première année, des activités d'écriture en paires pour que de véritables comportements d'entraide s'installent et que les élèves s'habituent à expliquer pour aider un ami à écrire.

Ariane: — *Ca* (prononcé avec un « c » doux).

Juliette: — *Un mot qui commence par « c a », c'est « ca »* (prononcé avec un « c » dur).

Ariane: — « *Q u a* », ça fait « ca » (prononcé avec un « c » dur).

Juliette: — *Oui, mais Ariane, pour faire « sa », qu'est-ce qu'il faut écrire?*

Ariane: — « *S a* »?

Juliette: — *Ça c'est bon, tantôt, tu as écrit comme un mot qui commençait par « ca »* (prononcé avec un « c » dur).

Ici, Juliette tente de s'ajuster à Ariane. Elle ne lui donne pas directement la réponse. Elle considère plutôt son niveau de compréhension et tente d'adapter son aide pour la rendre plus efficace. Elle fait réfléchir Ariane, ce qui permet à cette dernière de remettre en question ses représentations. Les interactions observées sont de niveau avancé.

Est-ce que l'étayage des échanges influence la qualité des écrits réalisés?

Lorsqu'on observe les productions écrites des paires de première année, on constate que l'étayage des enseignantes n'a pas eu d'effets sur les écrits. Toutefois, il a permis aux élèves de deuxième année de raffiner leurs échanges avec le partenaire, afin de mieux ajuster leur aide et de discuter davantage avec ce dernier. Cela a eu pour effet de favoriser le développement de certains aspects de la compétence à écrire (par exemple une meilleure utilisation de la majuscule et du point, une meilleure connaissance de l'orthographe des mots) qui sont considérés comme des aspects importants de la production écrite chez le jeune scripteur. ■

NATALIE LAVOIE, JESSY MARIN

Professeurs à l'université du Québec à Rimouski

DISPOSITIF

Le plan de travail

Dans ma classe de CM1, j'ai mis en place un plan de travail, c'est-à-dire un dispositif pour que chaque élève avance à son rythme sur un certain nombre de compétences. Ce plan de travail se présente sous la forme d'un tableau qui indique des travaux en français et en mathématiques durant quinze jours. Toutes les activités sont en relation avec des situations menées collectivement avec le groupe classe. Pour chaque compétence, un élève a le choix entre deux niveaux de difficultés et un troisième niveau pour aller encore plus loin: le niveau A, c'est le niveau minimum que tout élève de la classe doit atteindre; au niveau B, les exercices sont plus complexes; au niveau C, les exercices sont à faire si le travail des niveaux A ou B est terminé.

ORANGE, ROSE ET VIOLET

Pendant le temps du plan de travail, les élèves peuvent s'aider ou s'entraider en faisant appel à leur tuteur ou un autre camarade de classe. L'aide apportée peut être simplement une explication de consignes, une reformulation, un exemple, un rappel de la règle. Pour cela, j'ai organisé trois groupes d'autonomie: en orange, ce sont les élèves qui ont besoin de ma présence; en rose, les élèves semi-autonomes qui peuvent bénéficier de l'aide des camarades autonomes; en violet, les élèves autonomes qui travaillent et peuvent aider les camarades du groupe rose. Les élèves ont divers outils à disposition: les synthèses des situations menées collectivement, le « mémo » qui répertorie toutes les règles, le sous-main, les affichages, les outils de la classe pour manipuler. Durant l'année, les groupes d'autonomie évoluent, l'objectif étant pour tous d'être autonomes en fin d'année.

Pour tous les exercices d'entraînement, les élèves s'autocorrigent. Je contrôle et corrige les exercices appelés « tests »: un rond vert signifie que les compétences travaillées sont acquises; un rond rouge signifie qu'elles sont à renforcer ou à reprendre en classe.

Le plan de travail permet de différencier les apprentissages grâce aux niveaux d'exercices proposés et à l'aide apportée soit par l'enseignante, soit par les camarades. Il permet également de travailler l'autonomie: les élèves doivent gérer leur temps (la durée est de quinze jours) et leur espace (en s'organisant pour prendre les différents supports et outils à disposition). Il permet enfin d'apprendre par la coopération, ce qui est autant bénéfique pour les élèves qui sont aidés, puisqu'ils peuvent comprendre et terminer les exercices, que pour ceux qui aident, car ils doivent faire un rappel de leurs connaissances et les reformuler de façon à se faire comprendre.

Cet outil de travail me semble très intéressant à mettre en œuvre, car il me permet d'avoir davantage de temps libéré pour aider les élèves en difficulté ou créer des groupes de besoin. Aussi, parce que je ne suis plus la seule à transmettre des connaissances: les élèves apprennent au contact des autres, grâce à la coopération. Tous disent apprécier cette organisation, notamment parce qu'ils travaillent seuls, choisissent les exercices et peuvent demander de l'aide aux camarades et pas seulement à l'enseignante. Et j'ai pu constater, à long terme, de gros progrès chez les élèves, en particulier les plus en difficulté. ■

MAÉLYS TRAUCHESSEC

Professeure des écoles à Sète (Hérault)