



## Natalie LAVOIE, Jean-Yves LÉVESQUE, Diane LÉGER

Natalie LAVOIE, professeure, Université du Québec à Rimouski.

[natalie\\_lavoie@uqar.qc.ca](mailto:natalie_lavoie@uqar.qc.ca)

Diane LÉGER, assistante de recherche, Université du Québec à Rimouski.

[diane\\_leger@uqar.qc.ca](mailto:diane_leger@uqar.qc.ca)

Jean-Yves LÉVESQUE, professeur, Université du Québec à Rimouski.

[jean-yves\\_levesque@uqar.qc.ca](mailto:jean-yves_levesque@uqar.qc.ca)

<p><b>L'étayage d'enseignantes de première et deuxième années du primaire dans des tâches d'écriture réalisées à partir d'une lecture orale de textes littéraires</b></p>
---

<p><a href="#"><b>Résumé</b></a></p>
--------------------------------------

<p><a href="#"><b>Article</b></a></p>
---------------------------------------

<p><a href="#"><b>Bibliographie</b></a></p>
---

## Résumé

**Natalie LAVOIE, Jean-Yves LÉVESQUE, Diane LÉGER**

### **L'étayage d'enseignantes de première et deuxième années du primaire dans des tâches d'écriture réalisées à partir d'une lecture orale de textes littéraires**

**Mots clés :** motsclés.

La recherche dans le domaine de l'enseignement du lire-écrire a montré que l'étayage est une pratique efficace (Butler, 1998, Palinscar, 1998, Wollman-Bonilla et Werchadlo, 1999). Cependant, l'efficacité de l'étayage peut varier en fonction du registre, du mode et du niveau selon lesquels il est effectué (Stone, 1998, Warwick et Maloch, 2003). Au Québec, on connaît peu les pratiques pédagogiques des enseignantes sous l'angle de l'étayage qu'elles offrent aux élèves. L'objectif de la recherche est de vérifier si les interventions pédagogiques (niveau d'étayage et nombre d'interventions) d'enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle du primaire au regard de l'écriture diffèrent selon le moment de l'année, l'objet et le destinataire de l'intervention et le niveau d'enseignement. Les référents théoriques se situent dans la perspective socioculturelle du développement et de l'apprentissage de Vygotsky. Trois concepts clés sont développés : les *interactions sociales*, la *zone de développement proximal de l'élève* en relation avec le geste professionnel *d'étayage* de l'enseignante. Le déroulement de 75 situations d'enseignement-apprentissage de l'écriture réalisées en salle de classe ont été captées sur bande vidéo chez 25 enseignantes. L'analyse a été réalisée à l'aide d'une échelle des niveaux d'étayage sur un corpus de 8067 interventions.



## Article

**Natalie LAVOIE, Jean-Yves LÉVESQUE, Diane LÉGER**

# **L'étayage d'enseignantes de première et deuxième années du primaire dans des tâches d'écriture réalisées à partir d'une lecture orale de textes littéraires**

## **1. Introduction**

Savoir lire et écrire sont des compétences essentielles pour fonctionner adéquatement dans la société d'aujourd'hui. De plus, les exigences concernant la maîtrise de la langue écrite ont tendance à devenir de plus en plus élevées (Debeurne, 2001). Toutefois, on observe que plusieurs élèves de l'ordre primaire éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture. Selon le MEQ (2001a), 25,3% des garçons et 17,3% des filles accusent un retard scolaire à la fin du primaire. Plus spécifiquement, en 1999, une étude du Conseil supérieur de l'éducation révélait que 62,2% des garçons et 43,2% des filles n'avaient pas les compétences suffisantes en écriture pour entrer au secondaire. Ces difficultés entraînent des conséquences négatives tout au long de leur parcours scolaire (Goupil, 1997; Morrow, 1995; Tardif, 1992), c'est-à-dire qu'elles sont susceptibles de générer des retards et des échecs chez les élèves pouvant même les conduire au décrochage au secondaire (MEQ, 1994).

La réforme scolaire, récemment réalisée au Québec (MEQ, 2001b), vise la réussite du plus grand nombre d'élèves et met l'accent sur l'importance de l'apprentissage de la langue maternelle dans le cursus scolaire des jeunes. Cette importance s'exprime notamment par l'augmentation du nombre d'heures consacrées à l'enseignement-apprentissage du français dans les nouveaux programmes. Aussi, cette réforme conçoit-elle l'enseignement-apprentissage selon des perspectives cognitivistes et socioconstructivistes qui impliquent des pratiques d'enseignement particulières. Cependant, les changements curriculaires ne suffisent pas pour améliorer la réussite scolaire. Il faut voir comment ils se traduisent dans les pratiques d'enseignement.

Pour éviter les échecs, il s'avère important que les élèves reçoivent un enseignement de qualité, notamment en lecture et en écriture et ce, particulièrement en début de scolarisation (Snow, Burns et Griffin, 1998). Au cours des dernières décennies, 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 (Applebee et Langer, 1983; Butler, 1998; Palincsar, 1998; Wollman-Bonilla et Werchadlo, 1999).

L'étayage consiste en un soutien temporaire et sur mesure offert à un ou plusieurs enfants et permettant à ces derniers de réaliser une tâche qu'ils n'auraient pu réussir seuls. Il permet aux apprenants de fonctionner aux plus hauts niveaux de leur zone de développement prochain (Wood, Bruner et Ross, 1976; Wollman-Bonilla et Werchado, 1999).

Cependant, l'efficacité de l'étayage varie selon le registre (contenus, stratégies, processus d'autorégulation des apprentissages), le mode (par la parole, par l'organisation de l'activité, par l'organisation de la classe) et le niveau (entre un soutien ajusté et une « camisole de force ») selon lesquels il est effectué (Stone, 1998; Warwick et Maloch, 2003; Wollman-Bonilla et Werchadlo, 1999). Une pratique efficace de l'étayage implique donc une vigilance à l'égard des conséquences de l'étayage offert sur le développement des compétences des élèves, une conscience de la diversité des possibilités d'étayage et un travail permanent pour offrir l'étayage le plus adéquat au développement des compétences en écriture (Wollman-Bonilla et Werchadlo, 1999).

Applebee et Langer (1983) considèrent que l'étayage représente un puissant outil d'analyse pour examiner les pratiques des enseignantes à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture. D'ailleurs, des échelles permettent de caractériser différents niveaux d'étayage (Dionne, 2003; Lavoie, 2000; Notari-Syverson, O'Connor et Vadasy, 1998). Ainsi, Warwick et Maloch (2003) proposent que des recherches sur l'étayage des enseignants soient réalisées dans différents contextes, en situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture et à de plus grandes échelles, car la plupart des études recensées sont des études de cas.

Or dans cette problématique, la réforme du curriculum constitue un élément déterminant au regard de l'enseignement-apprentissage de l'écriture dont nous connaissons les principes. Par ailleurs, les interventions pédagogiques des enseignantes constituent également des éléments déterminants, mais beaucoup moins connus. Des études à ce sujet pourraient permettre d'observer si les interventions pédagogiques sont en lien avec les principes de la réforme, d'observer les niveaux d'étayage offerts aux élèves et leur variation en fonction du niveau d'enseignement, du moment de l'année, de l'objet d'intervention (nature de la tâche, contenu et rédaction de la production écrite, rétroaction) et du destinataire de l'intervention. Sur ce dernier point, certaines études ont montré que les interventions et les attitudes des enseignantes diffèrent selon qu'elles s'adressent aux filles ou aux garçons et que de façon



générale, les enseignantes présentent des attitudes plus positives à l'égard des filles, et ce, dès la maternelle (Potvin et Paradis, 2000; Féat et Salomon, 1991). Cette différence d'intervention selon le sexe pourrait donc être observée et analysée à partir de l'étayage.

De ce bref survol de la recherche sur les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écriture et plus spécifiquement sur l'étayage, nous retenons ici que bien que l'on reconnaisse l'importance de l'enseignement-apprentissage de la langue, particulièrement au premier cycle du primaire, bien que l'on reconnaisse aussi l'importance du rôle des enseignantes sur les apprentissages des élèves ainsi que l'efficacité des pratiques d'étayage, peu d'études se sont penchées sur la nature même des interventions pédagogiques de ces enseignantes en situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Aussi, nous avons élaboré un projet de recherche en deux volets. Le premier volet consistait à mieux connaître les conceptions des enseignantes du premier cycle du primaire au Québec au regard de l'enseignement-apprentissage de l'écriture par le biais d'une vaste enquête par questionnaire afin d'établir les tendances de ces conceptions selon deux catégories : les conceptions traditionnelles et les conceptions intégrées. Le second volet, objet de la présente communication, consistait à mieux connaître les interventions de certaines de ces enseignantes en situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture, selon l'étayage qu'elles offrent aux élèves.

## **2. Objectifs de la recherche**

L'objectif de cette étude est de vérifier si les interventions pédagogiques (niveau d'étayage et nombre d'interventions) des enseignantes du premier cycle du primaire au regard de l'écriture diffèrent selon le moment de l'année, l'objet et le destinataire de l'intervention et le niveau d'enseignement.

## **3. Cadre de référence**

Les référents théoriques sur lesquels s'appuie cette étude se situent principalement dans la perspective socioculturelle du développement et de l'apprentissage de Vygotsky (1962, 1978) et de ses héritiers. Trois concepts clés inscrits dans cette perspective sont susceptibles d'avoir des implications importantes sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture et ainsi, sur le développement des compétences des élèves en écriture : les interactions sociales, la zone de développement proximal et l'étayage.



## **Les interactions sociales**

Selon la perspective socioculturelle, les enfants apprennent à lire et à écrire parce qu'ils veulent communiquer avec les autres dans leur environnement. Ils saisissent graduellement l'utilité de la langue orale et écrite en observant de quelle façon les adultes utilisent ces formes de langages pour construire et communiquer du sens ainsi qu'en s'engageant eux-mêmes dans cette activité. Ainsi, ils se créent des micro-communautés au cours d'activités non structurées qui offrent la possibilité de s'exercer à construire et à communiquer du sens. Plus les enfants comprennent la nature communicative de la littérature, plus ils construisent ce lien entre leur expérience singulière et le monde extérieur (Bryan, 1996).

## **La zone de développement proximal (ZDP)**

Selon Vygotsky, le concept de zone de développement proximal définit le développement comme cet espace entre le niveau de performance qu'un enfant peut démontrer seul face à une tâche et celui qu'il peut atteindre avec une assistance (Bodrova et Leong, 1998; Vygotsky, 1978). Afin de fonctionner aux plus hauts niveaux de leur ZDP, les élèves doivent bénéficier du soutien de l'enseignant. Il s'agit d'un soutien temporaire, soigneusement orienté et calibré, que des socioconstructivistes ont comparé à un « étayage ».

## **L'étayage**

L'étayage est une assistance temporaire et sur mesure apportée aux apprenants au cours de la réalisation d'une tâche. Employée la première fois par Bruner (Wood, Bruner et Ross, 1976), la métaphore origine de l'action d'étayer (ou de son résultat) à l'aide d'étais, des pièces de charpente utilisées pour soutenir temporairement une construction. L'étayage évoque donc, dans le contexte de l'enseignement-apprentissage, une pratique facilitant la transition qu'effectue un enfant entre une performance assistée et une performance indépendante (Bodrova et Leong, 1998). Cela implique une assistance calibrée (Notary-Syverson, O'Connor et Vadasy, 1998) qui diminuera graduellement jusqu'à ce que la performance puisse être réalisée de façon indépendante par l'élève. L'étayage est donc est une forme d'assistance qui favorise le rendement maximal des apprenants (Wood, Bruner et Ross, 1976).

L'étayage peut se déployer sur différents axes. D'abord, il peut être offert aux élèves par la parole de l'enseignant (Applebee et Langer, 1983), par la parole entre les pairs (Bryan, 1996; Englert, Berry et Dunsmore, 2001), par l'organisation de l'activité elle-même ou encore par l'organisation de la classe (Butler, 1998; Warwick et Maloch, 2003). Il existe également, comme on l'a vu, différents niveaux d'étayage. Le niveau le plus bas est caractérisé par le



support maximal de l'enseignant mais l'engagement et la participation minimaux de l'élève. Le niveau le plus élevé est caractérisé par le support minimal de l'enseignant mais l'engagement et la participation maximaux de l'élève (Dionne, 2003; Lavoie, 2000; Notary-Syveron, O'Connor et Vadasy, 1998). L'étayage peut également s'inscrire dans différents registres, c'est-à-dire porter sur les contenus, sur les stratégies ou encore sur les processus d'autorégulation des apprentissages (Butler, 1998).

## 4. Méthodologie

Dans le but d'atteindre les objectifs de recherche, nous avons observé 13 enseignantes de 1<sup>ère</sup> année et 12 enseignantes de 2<sup>e</sup> année, dans des classes de trois commissions scolaires de l'Est du Québec situées autant en milieu rural qu'urbain. Ces 25 enseignantes ont généré au total 8067 interventions. Nous avons procédé par observation directe en captant sur bande vidéo le déroulement de situations d'enseignement-apprentissage de l'écriture. La durée moyenne des situations d'écriture a varié entre 60 et 75 minutes. Ces observations ont été réalisées en octobre, en mars et en mai.

Les canevas de situation d'écriture ainsi que le support matériel nécessaire à leur réalisation ont été élaborés à partir des orientations du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b). Chaque canevas a été soumis à au moins trois enseignantes et ajusté par la suite en fonction de leurs commentaires et suggestions. À partir d'un tel canevas, l'enseignante était invitée à mettre en place et à réaliser la situation d'écriture ainsi qu'à intervenir de manière habituelle.

Différentes activités d'écriture ont été réalisées avec les élèves de première et de deuxième années. La première activité proposée aux élèves de première année a été réalisée à partir du livre *Le panier de Jeannot lapin* (Sacré et Metzmeier, 1990). D'abord, les illustrations agrandies et posées sur le tableau ont été présentées aux élèves sans le texte et on leur a demandé d'imaginer l'histoire qui pourrait accompagner ces images. Ensuite, collectivement, il y a eu l'écriture des quatre premières pages. Au tableau, l'enseignante écrivait sous chaque image le texte convenu en groupe. Après la réalisation de cette partie, une feuille était remise aux élèves avec les deux dernières illustrations. L'enseignante les invitait alors à écrire individuellement la fin de l'histoire. Pendant la rédaction, elle soutenait les enfants de manière habituelle dans l'écriture de leurs phrases. Finalement, les élèves lisaient au groupe la fin de leur histoire puis l'enseignante lisait le récit original.

Une autre activité s'adressait aux élèves de première année et elle avait comme point de départ l'album jeunesse *La lune d'Ali* (Branca et Misso, 2004). L'enseignante faisait d'abord une lecture

orale du livre. Ensuite, elle proposait aux élèves d'écrire une lettre à un élève d'une autre classe de première année pour l'inciter à lire cet album. À cette fin, un canevas pour l'écriture de la lettre leur était remis afin qu'ils le complètent. Pendant la période de rédaction, l'enseignante soutenait les élèves à sa façon. Finalement, les productions des élèves étaient envoyées aux destinataires.

Avec les classes de deuxième année, la première activité portait sur le livre *La sorcière Bouillon-Cube* (Garel et Muzo, 2003). Cette activité a été proposée au mois d'octobre, juste avant la fête de l'Halloween. L'activité débutait par une lecture collective des deux premières pages de l'album. Puis, au moment où la sorcière devait concocter une potion magique, l'enseignante proposait aux élèves d'écrire individuellement les ingrédients de la potion ainsi qu'une formule magique qui permettrait à la sorcière de devenir une princesse. Ils réalisaient l'écriture sur une feuille où figuraient les illustrations des pages suivantes. Lors de l'écriture, l'enseignante avait à accompagner les élèves et à les aider au besoin. Lorsque l'écriture était terminée, les élèves partageaient leurs idées et finalement l'enseignante lisait la fin du récit et comparait les écrits imaginés par les élèves aux écrits de l'auteur.

Une autre situation d'écriture proposée en deuxième année s'est déroulée autour du livre *Émilie pleine de jouets* (Tibo et Lafrance, 2003). L'enseignante lisait d'abord la première partie de l'album aux élèves. Ensuite elle leur demandait d'imaginer et d'écrire individuellement un dénouement et une conclusion à l'histoire. Pendant la rédaction, l'enseignante soutenait les élèves. Une fois l'écriture réalisée, chaque élève lisait à un autre la fin de son histoire. Puis, l'enseignante faisait la lecture de la fin du récit original et elle faisait des comparaisons avec les fins imaginées par les élèves. Finalement, les travaux des enfants ont été envoyés à la maison d'édition qui, par la suite, leur a répondu.

Les séquences vidéos enregistrées lors des situations d'écriture ont été analysées à l'aide d'une échelle des niveaux d'étayage des interventions que nous avons élaborée à partir de celle de Lavoie (2000) et de la mise à jour du corpus théorique recueilli sur le concept d'« étayage » (Bruner, 1983; Dionne, 2003; Notari-Syverson, O'Connor et Vadasy, 1998; Wollman-Bonilla et Werchadlo, 1999). Cette échelle, présentée au Tableau 1, comporte cinq niveaux et elle a permis de déterminer les niveaux d'étayage selon les objets d'intervention (nature de la tâche, contenu de la phrase, rédaction de la phrase, rétroaction). Nous avons également noté le destinataire des interventions (filles, garçons, groupe).





## Tableau 1

### Niveaux d'étayage

**Niveau 1 :** L'enseignante réalise une partie de la tâche pour l'élève. Elle décrit rapidement la tâche. Elle indique à l'élève quoi écrire, comment l'écrire ou encore l'écrit à sa place sans donner d'explications. Elle félicite sans dire pourquoi. Elle est directive et l'élève est peu impliqué.

Comportements pour chaque objet d'intervention	Exemples d'interventions
Nature de la tâche <b>Décrit rapidement la tâche à exécuter.</b> Contenu de la phrase <b>Décide du contenu et de la phrase.</b> <b>Rédaction de la phrase</b> Dicte, épelle, montre ou écrit les mots, ou énonce certaines conventions sans expliquer comment on s'y prend, pourquoi on écrit ainsi. (Ou demande à un autre élève de le faire.) Pose des questions fermées. Rétroactions Félicite sans dire pourquoi. <b>Indique une méprise sans dire pourquoi.</b>	<i>Vous allez compléter l'histoire.</i> <i>Écris : « Le lapin rentre à la maison tout trempé! »</i> <i>Tu ne sais pas comment s'écrit le mot « fraise »? Elle l'épelle : F-R-A-I-S-E.</i> Ou encore elle le montre écrit quelque part, ou elle l'écrit au tableau ou sur un petit papier, pour que l'élève le copie. <i>Quand il y a plusieurs fraises, est-ce qu'il faut mettre un « s » à la fin du mot?</i> <i>Bravo, tu as réussi!</i> <i>Tu as une faute ici!</i>

**Niveau 2 :** L'enseignante se situe entre les niveaux 1 et 3.

**Niveau 3 :** L'enseignante est partagée entre réaliser la tâche pour l'élève et permettre à l'élève de le faire. Elle explique la tâche. Elle peut commencer à réaliser une partie de la tâche pour l'élève puis arrêter pour amener l'enfant à s'impliquer ou encore, laisser l'élève commencer et terminer pour lui. Elle pose des questions fermées et quelquefois des questions plus ouvertes, mais ne laisse pas toujours le temps à l'élève de réfléchir. Elle dicte certains mots à l'élève et le corrige ou le félicite en lui donnant peu d'explications.

Comportements pour chaque objet d'intervention	Exemples d'interventions
Nature de la tâche Explique la tâche. <b>Contenu de la phrase</b> Donne son idée sur le contenu de la phrase avant de le demander à l'enfant ou l'inverse. <b>Rédaction de la phrase</b> Dicte, épelle, montre ou écrit certains mots, ou énonce certaines conventions en expliquant	<i>Ce que tu as à faire, c'est de compléter l'histoire en écrivant une phrase sous chacune des deux dernières illustrations.</i> <i>Tu pourrais écrire que le lapin est surpris puis fâché, non? Qu'en penses-tu?</i> <i>Frai-se. Écoute ce que je dis : « fff-rr-ai-s-e »!</i> <i>Écris ce que tu entends avec le « è » de maison.</i>



<p>partiellement comment on s'y prend, pourquoi on écrit ainsi. (Ou demande à un autre élève de le faire.)                  Pose une question ouverte puis la referme sans laisser le temps de réfléchir ou répond à la place de l'élève.</p> <p><b>Rétroactions</b>                  Félicite en expliquant rapidement.                  Indique une méprise en expliquant un peu.</p>	<p><i>Comment ça s'écrit « fraise »? On l'a déjà vu. Regarde dans ton cahier de vocabulaire. Ou encore elle épelle, lui écrit, ou elle demande à un autre élève de l'écrire au tableau.</i>  <i>Bravo, tu as fait une belle phrase!</i>  <i>Tu as une faute ici. Tu as oublié ton « s » à « fraises ».</i></p>
---	--

**Niveau 4 :** L'enseignante intervient plus efficacement qu'au niveau 3 mais n'atteint pas le niveau 5.

**Niveau 5 :** L'enseignante rend l'élève actif dans la tâche en lui donnant la possibilité de s'impliquer. Elle propose un contexte à la tâche en tenant compte des intérêts ou des expériences de vie des élèves. Elle transmet des informations à propos de la tâche, des composantes du texte ou des conventions de l'écrit en donnant des indices, des exemples, des suggestions, en posant des questions ouvertes et en laissant le temps à l'élève de réfléchir. Elle explique ce qu'il fait, ce qu'il montre et comment il s'y prend pour le faire. Elle encourage l'enfant en lui parlant de ses progrès et l'informe positivement d'une réponse inexacte.

<b>Comportements pour chaque objet d'intervention</b>	<b>Exemples d'interventions</b>
<p><i>Nature de la phrase</i>                      Explique la tâche à réaliser, donne des détails.</p> <p><b>Contenu de la phrase</b>                      Demande à l'enfant ce qu'il veut écrire.</p> <p><b>Rédaction de la phrase</b>                      Se donne en modèle : explique ce qu'elle fait; donne des exemples. (Ou demande à un autre élève de le faire.)                      Pose des questions ouvertes (à propos de la rédaction de la phrase...)                      Donne des rétroactions : félicite en informant l'élève de la nature de sa performance ou de son progrès.                      Informe de façon positive des méprises, de leur nature et donne des explications.</p>	<p><i>En nous inspirant des illustrations, nous allons composer le début de l'histoire ensemble et toi, tu devras composer les deux dernières phrases pour décrire ce qui se passe dans les deux dernières illustrations..</i>  <i>Comment on pourrait dire ça dans une belle phrase? Regarde comment je fais pour composer ma phrase. Je commence par me demander qu'est-ce que je pourrais écrire.... Qu'est-ce que je fais quand je veux écrire « fraise ». Je dis le mot « fraise ». J'écoute. J'entends le son « f », etc...</i>  <i>Qu'est-ce qu'on pourrait ajouter pour embellir notre phrase?</i>  <i>Bravo Stéphanie! Tu as fais une belle phrase complète avec la majuscule et le point! Tu vois Pascal, je le savais que tu étais capable d'écrire la phrase que tu m'as dite tout à l'heure! Pour l'écrire, tu as commencé par...et tu as terminée par... et c'est une bonne stratégie!</i>  <i>Regarde mon Alexandre, ici tu as écrit tout ton texte sans majuscules ni points. Il faut que tu sépares tes idées les unes des autres. Regarde ici, est-ce qu'elle est finie ton idée? Oui? Alors, qu'est ce qu'il faut</i></p>



*mettre? Un point, c'est ça... Et là, tu commences une nouvelle idée? Alors, qu'est-ce qu'il faut mettre? Une majuscule. Tu vois, tu sais quoi faire. Maintenant la prochaine fois.....*

Les niveaux d'étayage sont principalement déterminés par le niveau de directivité de l'intervention, les possibilités d'implication de l'élève à différents niveaux dans la tâche langagière, la précision des éléments de questionnement ou d'information. Le niveau 1 correspond à l'étayage le plus faible et le niveau 5 à l'étayage le plus élevé. Afin de valider la grille, un accord inter-juge a été réalisé sur 15% des situations d'enseignement-apprentissage observées.

## 5. Résultats

Les quelques résultats présentés sont préliminaires. Des analyses ont été réalisées au regard du niveau d'étayage en fonction de l'objet d'intervention et du niveau d'enseignement. Ces analyses indiquent que l'objet d'intervention de même que le niveau d'enseignement semblent influencer le niveau d'étayage des interventions. Le Tableau 2 présente ces résultats.

Lorsque les interventions portent sur la nature de la tâche, le niveau 3 caractérise l'étayage des enseignantes de 1<sup>ère</sup> année et le niveau 4, celui des enseignantes de 2<sup>e</sup> année. Ces résultats indiquent que l'étayage offert par les enseignantes de 2<sup>e</sup> année rend l'élève plus actif en lui donnant davantage la possibilité de s'impliquer dans la compréhension de la nature de la tâche. Voici un exemple d'étayage de niveau 3 portant sur la nature de la tâche : « *Ce que vous avez à faire c'est de compléter l'histoire en écrivant une phrase sous chacune des deux dernières illustrations* » Ou encore : « *Avez-vous bien compris ce que vous devez faire?* » Dans ce contexte, un étayage de niveau 5 consisterait plutôt à dire : « *Diane nous a apporté une histoire mais elle a perdu le texte et elle aimerait que nous en écrivions un pour elle... Que vous souvenez-vous de Coco, notre ami lapin qui vivait à la ferme? À quelle occasion avez-vous déjà cueilli des fraises? En nous inspirant des illustrations, nous allons composer le début de l'histoire ensemble et toi, tu devras composer les deux dernières phrases pour décrire ce qui se passe dans les deux dernières illustrations. Alors Sophie, tu vas me dire ce que tu dois faire... André, qu'est-ce qu'il faut faire avec les deux dernières illustrations?* » Il est possible que les enseignantes de 2<sup>e</sup> année démontrent une plus grande confiance en la capacité de leurs élèves à réaliser la tâche. Ainsi, elles tendent à mieux les préparer et les outiller afin de leur permettre de réaliser la tâche de façon autonome. Par contre, plusieurs enseignantes de 1<sup>ère</sup> année nous ont fait part de leurs réticences à laisser leurs élèves réaliser les tâches d'écriture proposées. Aussi, nous avons remarqué qu'elles tendaient généralement à morceler la tâche et à donner les consignes au fur et à mesure, laissant moins de place à l'autonomisation et à l'autorégulation des apprentissages.



Le niveau d'étayage le plus élevé observé tant chez les enseignantes de 1<sup>ère</sup> année que de 2<sup>e</sup> année, le niveau 5, caractérise la majorité des interventions portant sur le contenu de la phrase. Les enseignantes encouragent donc généralement les élèves à s'engager dans cette tâche langagière selon leurs compétences actuelles avec des questions comme : « *Dis-moi, qu'est-ce que tu vois sur cette image? Qu'est-ce qu'il fait le lapin? Comment on pourrait dire ça dans une belle phrase?* »

Chez les enseignantes de 1<sup>ère</sup> année, les interventions portant sur la rédaction de la phrase offrent généralement un étayage de niveau 3. Par contre, chez les enseignantes de 2<sup>e</sup> année, l'étayage offert se situe plutôt au niveau 4. Ces résultats indiquent que ces dernières sont partagées entre réaliser la tâche pour l'élève et lui permettre de le faire, mais qu'elles agissent plus souvent selon la seconde orientation (sans toutefois atteindre le niveau 5).

Les enseignantes de 2<sup>e</sup> année semblent estimer que leurs élèves (en général) possèdent les compétences requises pour réaliser la tâche avec succès. Ainsi, leurs interventions sont-elles plus ouvertes et laissent-elles plus de place aux élèves pour s'impliquer dans la tâche et prendre des risques. Par contre, comme nous l'avons mentionné précédemment, cela ne semble pas être le cas pour plusieurs des enseignantes de 1<sup>ère</sup> année, certaines d'entre elles nous ayant même fait part de leurs réticences à « faire écrire » des élèves qui « ne savent pas encore écrire », surtout au mois d'octobre. L'étayage plus faible reflète-t-il peut-être ce doute des enseignantes de 1<sup>ère</sup> année quant à la capacité de leurs élèves à s'engager dans cette tâche langagière avec leurs propres connaissances, leurs réticences relatives à la prise de risques et à l'écriture inventée ainsi que leur faible tolérance face aux méprises. Leurs interventions reflètent peut-être cette ambivalence entre réaliser la tâche pour l'élève et lui permettre de le faire.



## Tableau 2

### Niveaux d'étayage moyen selon les objets d'intervention et le niveau d'enseignement

Niveau scolaire	Niveaux d'étayage selon les objets d'intervention			
	A-Nature de la tâche	B- Contenu de la phrase	C- Rédaction de la phrase	D- Rétroaction
1 <sup>ère</sup> année	3,3	5,0	2,8	2,1
2 <sup>e</sup> année	3,9	5,0	4,0	2,2
1 <sup>er</sup> cycle	3,6	5,0	3,4	2,1

Chez les enseignantes titulaires d'une classe de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>e</sup> année, le niveau d'étayage le plus faible (niveau 2) est observé dans les interventions associées à des rétroactions. Dans bien des cas, ces interventions portant sur une méprise ou encore une réussite de l'élève étaient peu ou pas accompagnées d'éléments d'information détaillés et précis qui auraient pu permettre à l'élève de fonctionner aux plus hauts niveaux de sa ZDP. Que ce soit pour indiquer une méprise ou encore pour féliciter un élève, les enseignantes étayaient peu ou pas leurs propos ou leurs marques de correction. Par exemple, un étayage de ce niveau consiste à indiquer à l'élève qu'il lui manque un mot dans sa phrase. Ce faible niveau d'étayage des rétroactions représente des occasions qui n'ont pas été saisies par les enseignantes mais qui auraient pu permettre à l'élève d'avancer dans sa ZDP. Le plus souvent, les interventions rétroactives portent davantage sur les résultats (performances, production écrite) que sur les processus conduisant à ces derniers. Les enseignantes sont pressées par le temps et par les nombreuses questions des élèves, mais elles sont également fort préoccupées par la qualité des contenus et de la forme des productions écrites. Ainsi, les élèves reçoivent-ils peu ou pas d'information portant sur les stratégies ou les processus dans les rétroactions relatives à leur performance ou à leurs progrès et sont moins susceptibles d'avancer dans leur ZDP.

## 6. Conclusion

Au sortir de cette étude, que conclure sur les interventions pédagogiques des enseignantes de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>e</sup> année et les niveaux d'étayage observés lors de situations d'écriture réalisées à partir



d'une lecture orale de textes littéraires? Nos résultats semblent indiquer que les interventions pourraient être améliorées sur les plans de l'étayage offert particulièrement au regard de la nature de la tâche et à sa portion rédaction, de même que sur l'étayage lié à une rétroaction.

La variation des niveaux d'étayage selon l'objet d'intervention reflète une ambivalence chez les enseignantes entre un étayage de niveau élevé permettant à l'élève de s'engager et de réaliser la tâche de façon autonome et un étayage de niveau faible dans lequel l'enseignante tend à la réaliser à la place de l'élève. Ainsi, le soutien offert relativement au contenu de la phrase se situe au niveau 5, celui lié à la nature de la tâche et à la rédaction de la phrase se situe au niveau 3 en 1<sup>ère</sup> année et au niveau 4 en 2<sup>e</sup> année et celui qui est lié à une rétroaction se situe au niveau 2 en 1<sup>ère</sup> et en 2<sup>e</sup> année.

Comme nous l'avons mentionné en introduction, l'enseignement-apprentissage de l'écriture, particulièrement en début de scolarisation, comporte des incidences majeures sur la réussite et le cheminement scolaires des élèves. Ces enjeux justifient que nous accordions une grande importance à la recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture ainsi qu'une attention soutenue aux interventions pédagogiques qui ont cours à cet égard, particulièrement à l'étayage effectué par les enseignantes. À la lumière de ces résultats, des recherches ultérieures pourraient porter sur la pratique réflexive des enseignantes à l'égard de l'étayage. On pourrait aussi expérimenter d'autres modalités d'étayage avec les enseignantes.

## Bibliographie

- Applebee, A.N. et Langer, J.A. (1983). Instructional scaffolding: reading and writing as natural language activities. *Language Arts*, 60(2), 168-175.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (1998). Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development. *Literacy teaching and learning*, 3(2), 1-18.
- Branca, M., Misso, I. (2004). *La lune d'Ali*. Éditions Larus, Bergamo.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: learning to use languages*. New York: Norton.
- Bryan, J.K. (1996, Avril). *Literacy partnership and scaffolding: revisiting Vygotsky, Basset, an Border collies*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association, New York, NY. (Service de reproduction ERIC No ED 396 820)
- Butler, D.L. (1998). In search of the architect of learning : a commentary on scaffolding as a metaphor for instructional interactions. *Journal of learning disabilities*, 31(4), 374-385.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. *Panorama* [En ligne]. Accès : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fi/pub/panorama/99-11/gar-fil.htm>
- Debeurne, G. (2001). *État d'avancement de la connaissance*. *Adaptation scolaire* [En ligne]. Accès : [http://www.adaptationscolaire.org/outil/fs\\_outil.htm](http://www.adaptationscolaire.org/outil/fs_outil.htm)
- Dionne, A.-M. (2003). *La littéracie dans les familles où les parents sont faiblement scolarisés*. Thèse de doctorat : Université Laval, Québec.
- Englert, C.S., Berry, R. et Dunsmore, K. (2001). A case study of the apprenticeship process: another perspective on the apprentice and the scaffolding metaphor. *Journal of learning disabilities*, 34(2), 152-162.
- Féat. D. et Salomon, A. (1991). L'enseignant face au rôle sexuel des filles et des garçons : une problématique complexe. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 223-243.
- Garel, B., Muzo (2003). *La sorcière bouillon cube*. Éditions Nathan.
- Goupil, G. (1997). *Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (2e édition). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Lavoie, N. (2000). *Les parents et l'apprentissage de l'écriture*. Thèse de doctorat : Université Laval, Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001a). *Les indicateurs de l'éducation* [En ligne]. Accès : [www.meq.gouv.qc.ca](http://www.meq.gouv.qc.ca)
- Ministère de l'éducation du Québec (2001b). *Le programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1994). *Le classement des élèves à l'école primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morrow, L.M. (1995). *Family Literacy connections in schools and communities*. Newark, Del : International Reading Association.
- Notary-Syverson, A., O'Connor, R.E. et Vadasy, P.F. (1998). *Ladders to literacy. A preschool activity book*. MD : Paul H Brookes.
- Palincsar, A.S. (1998). 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), 370-373.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire : rapport de recherche*, vol.5, no3. Sainte-Foy, Québec : Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Sacré, M.J., Metzmeier, C. (1990). *Le panier de Jeannot lapin*. Éditions du Sorbier.

- Snow, C.E., Burns, S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Newark, International Reading Association.
- Stone, C.A. (1998). The metaphor of scaffolding: its utility for the field of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 31(4), 344-364.
- Tardif, J.C. (1992). *Exclus ou déserteur. Les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Tibo, G., Lafrance, M. (2003). *Émilie pleine de jouets*. Montréal, Les éditions Héritage.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Warwick, P et Maloch, B. (2003). Scaffolding speech and writing in the primary classroom: a consideration of work with literature and science pupil groups in the USA and UK. *Reading literacy and language*, 37(2), 54-63.
- Wood, D., Bruner, J. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17. 89-100.
- Wollman-Bonilla, J.E. et Werchadlo, B. (1999). Teacher and peer roles in scaffolding first graders' responses to literature. *The reading teacher*, 52(6), 598-607.