

Québec français



Un défi à relever Enseigner l'écriture en Acadie

Rose-Marie Duguay

Number 112, Winter 1999

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56251ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Duguay, R.-M. (1999). Un défi à relever : enseigner l'écriture en Acadie. *Québec français*, (112), 43–44.

Un défi à relever

Enseigner l'écriture en Acadie

PAR ROSE-MARIE DUGUAY*

Dans le milieu francophone du Nouveau-Brunswick, province officiellement bilingue, l'enseignement du français est considéré comme une priorité. Cependant, « priorité » ne dit pas forcément approches appropriées en salle de classe. Il ne faut donc pas s'étonner que les élèves francophones éprouvent énormément de difficultés à produire des textes, qu'ils soient de fiction ou non. Je parlerai ici des pratiques pédagogiques observées en milieu scolaire et de deux rapports d'études inquiétants. Puis, je présenterai quelques facteurs explicatifs relevant à la fois du contexte socio-politique et du contexte scolaire.

Des pratiques pédagogiques lacunaires

En faisant le tour de l'expérience scolaire des élèves francophones néo-brunswickois, j'ai pu observer à maintes reprises, qu'en première et en deuxième années, l'apprentissage de l'écriture consiste surtout à apprendre à calligraphier. Lorsqu'il a à écrire des mots, l'élève les copie directement du tableau ou d'un manuel de classe. Quant aux activités d'écriture de fiction, celles-ci consistent surtout à lire un conte et à répondre à des questions fermées corrigées par les enseignants.

Il n'est jamais question de lui faire observer des textes pour l'amener à découvrir comment il pourrait, à son tour, écrire de belles histoires, à la fois intéressantes pour lui et pour les autres. On ne l'amène pas non plus à identifier les processus inhérents à l'écriture de fiction. La possibilité de créer à son tour un texte lui demeure inaccessible : le livre est une création qui vient toujours d'ailleurs.

À compter de la troisième année et jusqu'à la fin du primaire, les enseignants demandent aux élèves de composer des textes de fiction d'un ou de plusieurs paragraphes. L'exercice terminé, les enseignants le corrigent en notant les erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale, car de la compilation de ces erreurs dépend la

note du bulletin de fin de semestre. Il est très rare que les enseignants formulent des commentaires par rapport au contenu, à savoir, par exemple, que l'histoire est intéressante ou qu'un ou l'autre des personnages leur a plu, que les élèves pourraient ajouter des détails pour rendre le début, le milieu ou la fin de leur histoire plus limpides pour le lecteur. Une telle approche expliquerait-elle que la majorité des élèves n'apprennent pas à écrire et n'améliorent pas davantage leurs techniques d'écriture ? Pour illustrer davantage la situation, examinons les résultats de deux recherches dans le domaine.

Deux rapports inquiétants

Deux études publiées récemment dénoncent les faibles résultats des élèves néo-brunswickois francophones en matière d'écriture. La première étude, celle du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada, 1994), est identifiée par le sigle PIRS (Programme d'indicateurs de rendement scolaire). Il s'agit d'une étude nationale. La deuxième, d'une portée internationale, présente les conclusions d'une étude sur la « Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit », d'où son nom de Groupe DIEPE (1995).

L'étude PIRS

En 1994, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) publiait son rapport PIRS sur l'évaluation de la lecture et de l'écriture. Ce rapport explique que même si, en matière de lecture, les élèves néo-brunswickois francophones se comparent favorablement à l'ensemble des Canadiens, les difficultés en matière d'écriture apparaissent considérables. En effet, par rapport à l'ensemble des élèves canadiens évalués en français, « moins d'élèves francophones du Nouveau-Brunswick font preuve d'une maîtrise suffisante des divers aspects de l'écriture : situation de communication, contenu, organisation,

vocabulaire, syntaxe, structure de la phrase et règles de la langue ».

L'étude DIEPE

La deuxième étude a été menée auprès de groupes d'élèves francophones de 14-15 ans en provenance du Nouveau-Brunswick, du Québec, de la France et de la Belgique. En ce qui concerne la population francophone néo-brunswickoise, les résultats s'avèrent encore plus alarmants que ceux de l'étude PIRS : le Nouveau-Brunswick est presque toujours en dernière position, par exemple en contenu, en syntaxe, en cohérence, en orthographe et en vocabulaire !

Quelques facteurs explicatifs

De part et d'autre, on a voulu expliquer la faiblesse des résultats obtenus par les élèves francophones de notre province par la situation bilingue du Nouveau-Brunswick qui oblige les élèves à « vivre au sein d'une communauté largement anglophone [qui] souvent ne contribue guère à l'expression orale et écrite du français ». On pourrait en conclure que la condition bilingue et minoritaire des Néo-brunswickois francophones explique et excuse, en quelque sorte, la pauvreté des élèves en matière de savoir-écrire. Cependant, d'autres populations d'élèves, en Suisse, par exemple, vivent dans des situations analogues et arrivent à une assez bonne maîtrise de leur langue maternelle (DIEPE, 1995).

Quoique nous ne puissions oublier le caractère bilingue et minoritaire de la région, il ne faudrait pas négliger les autres facteurs explicatifs, dont notamment le contexte scolaire. Celui-ci joue certainement aussi un rôle essentiel dans le dossier des difficultés des élèves francophones du Nouveau-Brunswick en matière d'écriture.

Quels facteurs relèvent de l'élève lui-même et lui causent des difficultés en matière d'écriture ? Sans doute le manque de motivation à écrire et les risques d'une surcharge cognitive qu'implique toute écriture pour des apprentis.

Le manque de motivation à écrire

Le manque de motivation de l'élève pour l'écriture peut découler de l'élève lui-même. Des expériences antérieures négatives peuvent avoir laissé de fausses perceptions quant à la valeur et aux possibilités que lui offre l'écriture de fiction. Conséquemment, l'élève développe des attitudes négatives envers l'écriture et ne la conçoit pas comme une activité apte à lui procurer du plaisir. Le peu de motivation pourrait aussi s'expliquer par les contraintes de l'écriture elle-même qui entraînent, au niveau de la mémoire de travail, une surcharge cognitive.

La surcharge cognitive

Gérer l'ensemble des savoirs et des savoir-faire requis par l'écriture de fiction est déjà une tâche énorme pour le scripteur adulte et à plus forte raison, pour l'apprenti-scripteur. Selon Smith (1982), le fait d'avoir à gérer trop d'éléments en même temps peut expliquer que certains élèves n'aiment pas se trouver en situation d'écriture. Ils doivent simultanément gérer le contenu de leur production et « l'organiser ». Cela suppose trouver des idées, choisir la structure du texte, faire la mise en texte, effectuer les multiples relectures et réécritures qu'exigent la cohérence et l'enchaînement des idées, le choix du vocabulaire et les corrections (Jolibert *et al.*, 1988). Les vestiges d'un enseignement traditionnel pourraient aussi expliquer les difficultés éprouvées par nos élèves néo-brunswickois.

Les vestiges d'un enseignement traditionnel

Dans les écoles primaires francophones du Nouveau-Brunswick, on peut encore en déceler plusieurs. Nous en présentons quatre, qui, selon nous, influencent considérablement la didactique de l'écriture de fiction. Ce sont : 1) la suprématie de l'enseignement de la lecture sur l'écriture ; 2) la suprématie du manuel de lecture sur celui de la littérature de jeunesse ; 3) la suprématie de l'enseignant-correcteur sur tout autre destinataire du texte et les limites de sa correction et 4) le type d'activités proposées aux élèves.

La lecture l'emporte sur l'écriture

Il n'y a pas si longtemps, au primaire, les élèves apprenaient d'abord à lire et, plus tard, une fois cette habileté acquise, ils apprenaient à écrire. Pour écrire, « il fallait

d'abord connaître l'orthographe des mots et les règles grammaticales régissant le rapport des mots entre eux ». À ces croyances s'est ajoutée, dans les années soixante-dix, la « narratologie [qui] a nourri l'hypothèse que la connaissance de la structure et des techniques du récit littéraire donnait les moyens d'en produire à son tour, donc qu'il suffisait, d'une certaine manière, de faire connaître aux [élèves] ces caractéristiques » (Haas et Lorrot, 1989) pour qu'ils puissent produire de bons textes de fiction. Qu'en est-il de l'évaluation formative ?

« Le professeur ne lit pas ; il corrige »

Masseron (1981) dénonce en ces termes la suprématie de l'enseignant-correcteur sur tout autre destinataire du texte et les limites de sa correction. Dans un tel contexte, l'élève sait que sa rédaction est un moyen pour l'enseignant de vérifier l'acquisition d'un savoir en orthographe, en grammaire, en compréhension de texte. Il écrit donc pour l'enseignant et l'enseignant, de son côté, ne lit le texte de l'élève que pour le corriger et le noter. Il s'ensuit, et cela n'est pas surprenant, qu'à cause des exigences excessives des corrections, les enseignants ne demandent que le strict minimum en matière de production écrite. À cela s'ajoute une autre barrière que déplorent bon nombre d'entre eux, soit l'indifférence des élèves à l'endroit des corrections faites à leurs copies. Il est vrai aussi que le matériel didactique disponible dans les écoles est insuffisant.

Le manuel de lecture / la littérature de jeunesse

Au Nouveau-Brunswick francophone, le manuel de lecture et les cahiers d'exercices qui les accompagnent ont, de longue tradition, constitué les seuls outils de travail en classe de français langue maternelle. Cela pourrait s'expliquer par deux faits : le manque de ressources financières des districts scolaires francophones pour l'achat de livres et la quantité limitée de livres de littérature de jeunesse actuellement sur le marché. Dans un contexte scolaire comme celui du Nouveau-Brunswick francophone, ces désavantages peuvent prendre des dimensions considérables. Nos élèves ont besoin d'être exposés à une variété de textes acadiens et francophones. Ils ont besoin de textes de qualité supérieure qui servent de modèles leur permettant d'améliorer et d'enrichir leurs expériences

linguistiques et culturelles. Encore faudrait-il que les tâches soient stimulantes.

Les types d'activités proposées aux élèves

Les catégories d'activités qui semblent le plus souvent proposées aux élèves sont caractérisées par l'absence d'objectif précis, par la confusion dans la présentation de ceux-ci et par leur morcellement. Le Comité d'étude du rendement scolaire en français déplore « que les activités d'écriture en classe ne suffisent pas à l'élève pour qu'il accède à la maîtrise des mécanismes de la langue écrite ». De son côté, Garcia-Debanc (1984) s'est penchée sur les particularités des activités d'écriture en classe. Selon elle, c'est la multitude des objectifs qui sème la confusion : « apprentissage de la langue, maîtrise d'une compétence textuelle, construction de la personnalité et développement de l'imaginaire ». Pour le moment, au Nouveau-Brunswick francophone, les activités d'écriture sont, à toute fin pratique, inexistantes ou encore présentées de façon floue et morcelée. Dans quelle mesure des activités qui décloisonneraient et intégreraient la lecture et l'écriture, pourraient-elles améliorer la performance écrite des élèves ?

Nous proposons de privilégier dès la deuxième année primaire, l'observation de textes et la dictée à l'enseignant, l'écriture interactive et le dialogue pédagogique. Un prochain article pourrait apporter quelques précisions à ce sujet.

* Professeure, Université de Moncton (Nouveau-Brunswick)

Bibliographie

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *Programme d'indicateurs du rendement scolaire. Rapport sur l'évaluation de la lecture et de l'écriture*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation, 1994.

Groupe DIEPE, *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles, De Boeck, 1995.

Garcia-Debanc, C., « Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, no 44 (1984), p. 21-52.

Jolibert, J. *et al.*, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1988.

Masseron, C., « La correction de rédaction », *Pratiques*, n° 29 (1981), p. 47-68.

Smith, F., *Writing and the writer*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1982.