Document generated on 08/04/2025 9:32 a.m.

**Québec français**

# Questions d'écriture et de lecture

Raymond Blain

Number 124, Winter 2001–2002

Questions d'écriture et de lecture

URI: https://id.erudit.org/iderudit/55869ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this document

Blain, R. (2001). Questions d'écriture et de lecture. *Québec français*, (124), 50–51.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2002

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

# QUESTIONS D'ÉCRITURE ET DE LECTURE

RAYMOND BLAIN

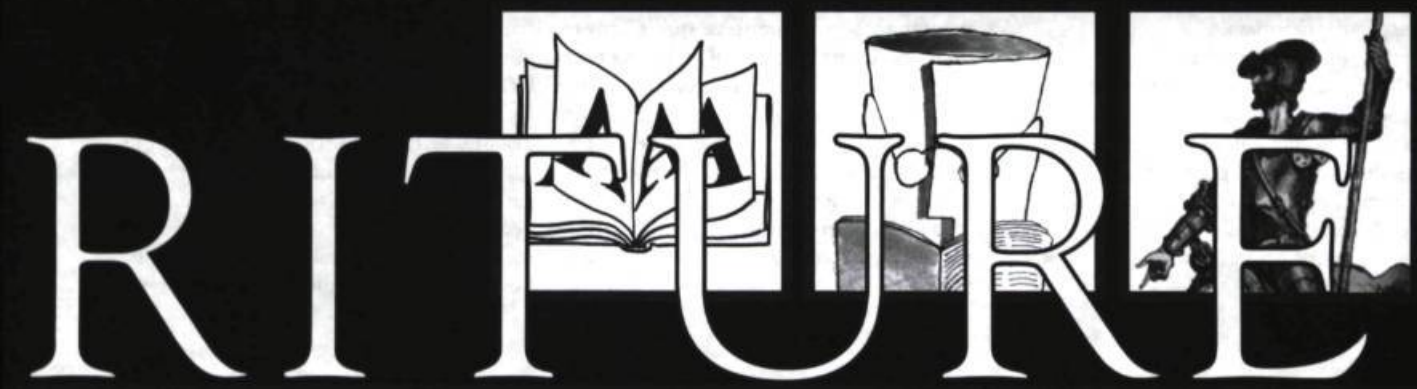
Il demeurera toujours des questions sur l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. De quelles façons doit-on enseigner l'écriture pour que les apprenants remettent des textes « corrects » ? Comment peut-on amener les élèves à s'auto-corriger ? Quels types de questions peut-on poser pour que les élèves reconstruisent les sens d'un texte ? Que peut-on apprendre du point de vue cognitif, affectif, social et intellectuel en écrivant ? Ce court dossier sur la question permettra de découvrir d'autres avenues possibles.

Anne Longpré présente d'entrée de jeu les différences entre un enseignement traditionnel axé sur le produit et un enseignement rénové de l'écriture axé sur les processus. Prenons un exemple en rapport avec les activités types. Dans l'enseignement traditionnel, selon A. Longpré, l'accent est mis sur les exercices de grammaire, la dictée, la composition sur un sujet imposé. Dans un enseignement rénové, on privilégie des activités d'écriture globale et signifiante auxquelles se greffent des activités réflexives ; des activités dont le thème peut être choisi par les élèves, des ateliers de coopération ; des activités de modélisation; des pratiques guidées. C'est dans ce dernier cas que l'enseignant devient un chef d'orchestre. L'enseignant doit alors mettre en place un contexte de communication favorable aux apprentissages, pour ensuite proposer aux élèves différents moyens pour les amener à présenter un texte de qualité. Pour Anne Longpré, enseigner à écrire, c'est renforcer les liens entre l'écriture, la lecture et la communication orale. Les propositions sont très élaborées et bien documentées.

ÉC

Geneviève-Gaël Vanasse propose un article sur l'apprentissage par *l'atelier d'écriture*. Pour G.-Gaël Vanasse, l'atelier d'écriture permet un développement cognitif, affectif, social et intellectuel. Sur le plan cognitif, l'enseignant doit insérer, dans ses pratiques, des situations d'écriture afin de favoriser, chez les apprenants, la construction d'un savoir-écrire. L'élève cherchera alors à acquérir des compétences utiles telles que la maîtrise de sa langue maternelle, des types de textes et des fonctions de l'écriture. Sur le plan affectif, il faut aider l'élève à retrouver une aisance et une maîtrise de l'écriture souvent oubliées pour qu'il puisse reconquérir sa confiance en lui-même. La motivation de l'écrivant se retrouve dans le plaisir d'écrire. Pour un enseignant, enseigner par le plaisir signifie diversifier le plus possible ses activités d'écriture afin de plaire à tous ses rédacteurs en herbe. Sur le plan social, l'école favorise, chez l'apprenant, le travail en groupe pour qu'il puisse développer des acquis intellectuels et techniques nécessaires à son métier ou à sa préparation professionnelle lointaine. Sur le plan intellectuel, la pratique courante de l'écriture crée, chez l'élève, une curiosité qui le pousse à s'intéresser au monde extérieur, à la culture. On peut aussi utiliser l'atelier d'écriture pour contrer ses peurs, entre autres celle de la page blanche, et pour développer la passion d'écrire.

Godelieve De Koninck met en lien la cohérence textuelle et le questionnement. Après avoir établi les conditions pour qu'un texte soit cohérent, elle présente un texte de Jean-Claude Germain dans lequel il donne son opinion sur l'alphabétisation. La principale proposition de G. De Koninck est qu'on peut, à l'aide d'un questionnement signifiant, aider les élèves à reconnaître et à construire la cohérence d'un texte, à s'attarder aux mots, aux liens sémantiques. Elle suggère un questionnement pour le texte de Germain qui fait découvrir la cohérence du texte. Suivent des interrogations signifiantes sur un poème, une description, une explication. Une vraie mise au point sur la réflexion en classe. Avec l'approche de G. De Koninck, il serait souhaitable qu'on puisse suggérer des questionnements semblables dans les autres disciplines scolaires. Cela rendrait service aux enseignants de français et aussi aux élèves qui ne font souvent que du repérage.

Carole Rassmussen, dans son article, présente les différents rôles des personnages dans tout récit. Sans personnage, pas de récit. Le personnage permet aux lecteurs de porter attention à leurs propres actions et de comprendre ce qui est « normal » ou non dans les relations humaines. Certaines lectures de récit pourraient même aider les lecteurs à résoudre des problèmes personnels. C. Rassmussen propose deux modèles bien connus : ceux de Propp et de Greimas. Chacun à sa façon, ces auteurs donnent un éclairage intéressant sur les rôles des personnages dans un récit et dans la vraie vie. Il est évident que l'apprenant peut en tirer profit.

Esther Boucher et Zita De Koninck abordent la question des exigences propres au résumé de texte, en classe de langue seconde et, à plus forte raison en langue maternelle.. À propos de cette tâche d'écriture si exigente pour les élèves, les auteurs expliquent que les plus faibles ont tendance à s'attarder aux contraintes que leur pose la langue et, à cause de cela, n'arrivent pas à se construire véritablement une représentation mentale du texte lu. Pour aider les enseignants, E. Boucher et Z. De Koninck formulent des recommandations stimulantes qui portent sur le choix du texte à résumer, la nécessité d'un enseignement explicite résumé et les étapes d'une démarche précise de lecture préalable à l'écriture.