

« De quel écrit me parlez-vous? »

Réal Bergeron

Number 149, Spring 2008

Des écrits et des oraux pour apprendre

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1740ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bergeron, R. (2008). « De quel écrit me parlez-vous? ». *Québec français*, (149), 67–69.



L'écrit pour apprendre, aussi appelé « écrit de travail » et « écrit réflexif », est une notion relativement nouvelle en didactique. Elle s'inscrit dans la foulée d'une conception de l'apprentissage fondée sur l'appropriation du savoir par les élèves et sur l'accompagnement différencié de l'enseignant. Cette fonction d'accompagnement est au cœur même de l'acte d'enseigner ; elle demande à l'enseignant de créer les conditions nécessaires et suffisantes pour engager d'abord les élèves dans la tâche et leur permettre ensuite de construire leurs savoirs. En ce sens, les rétroactions positives, nombreuses et variées, celles en fait qui permettent à l'erreur d'exister et à l'apprentissage de se déployer dans le temps, peuvent contribuer au bon accompagnement des élèves.

L'écrit comme l'oral pour apprendre apparaissent comme des outils privilégiés pour accompagner l'apprentissage des élèves. À la manière d'un catalyseur, ils mobilisent leur activité cognitive lors

des situations complexes d'élaboration de la pensée, de construction du sens. Mais que sont-ils exactement ? Quel est leur statut propre ? En quoi se distinguent-ils d'autres écrits et d'oraux scolaires ? Les enjeux didactiques ne sont évidemment pas les mêmes pour les uns et pour les autres. Mais encore ? Actuellement, certains enseignants semblent les confondre avec les écrits et les oraux pour communiquer, au sens où on les entend habituelle-

ment, du moins n'en ont-ils pas une juste idée. Dans cet article, qui porte sur l'écrit pour apprendre, nous tenterons d'apporter, bien modestement, certaines précisions et distinctions en vue d'une utilisation plus efficiente en classe de ce type d'écrits. Pour ce faire, nous nous appuierons abondamment sur les travaux de Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, qui ont fait connaître leurs avancées en ce domaine aux didacticiens et aux enseignants¹.

PROCÉDURE DE RELECTURE (DAVID)

(représentations initiales, septembre)

Je commence par la fin du texte, c'est plus facile.

Je cherche dans mon dictionnaire.

RELECTURE

Je corrige mes fautes d'orthographe.

J'utilise des crayons surligneurs.

Je lis une deuxième fois mon texte.

Produit ou processus ?

D'entrée de jeu, nous dirons que l'écrit pour apprendre épouse des formes très diverses et de longueur variable : par exemple, une liste, une carte sémantique, une note d'observation, une description, un résumé explicatif, un récit de pratique, un commentaire. Sa visée ultime consiste à informer au premier chef l'élève, mais aussi l'enseignant, de son activité cognitive en cours d'élaboration. Cet « essai naturellement bouillonnant », comme le décrivent les auteurs déjà cités (p. 19), revêt un caractère provisoire, associé en quelque sorte à un quelque chose en devenir, de nature transitoire. Disons-le d'emblée : l'écrit pour apprendre est axé sur le processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur le produit fini, soit le texte bien tissé, régi par diverses normes de communication.

Essais hésitants de la pensée

Qu'advient-il alors de la réflexion de l'élève par rapport à la norme du français écrit, en particulier les normes orthographique et syntaxique ? Disons d'abord que le travail par rapport à la norme n'est pas écarté dans la production et la réception de ces écrits ; cependant, il n'a pas la primauté sur la construction du sens et le développement de la pensée de l'élève. Dans la classification des écrits pour apprendre, établie par Jean-Pierre Astolfi, Brigitte Peterfalvi et Anne Vérin en didactique des sciences, ce travail sur la norme est pris en compte dans les « écrits pour les autres », lesquels consistent en une reconstruction du sens, à partir des « écrits pour soi », d'un dis-

cours explicatif cohérent². La question de la norme est abordée différemment dans la perspective des écrits pour apprendre. En effet, c'est plutôt le rapport de l'élève à la norme qui est interrogé lorsqu'on intègre les écrits pour apprendre dans l'enseignement. Quel est ce rapport ? L'élève en est-il conscient ? Si oui, jusqu'à quel point ? À quel moment revient-il sur son écrit ? De quelle manière le fait-il ? Comment évolue ce rapport lorsque l'élève construit ses savoirs au moyen des écrits pour apprendre ? Toutes ces questions intéressent le didacticien.

Le travail d'élaboration du sens, qui traduit au moyen de l'écrit les essais hésitants de la pensée de l'élève, qu'elle soit en émergence ou en développement, a donc préséance sur le travail du texte bien formé. Ce changement de point de vue par rapport à une démarche plus traditionnelle de la production d'écrits pour communiquer permet ainsi d'envisager le retour sur le texte non plus en fonction d'un « produit final » donné, mais plutôt d'un processus de reconstruction du sens, au sein duquel l'élève relance et restructure sa pensée pour la porter plus loin au terme des réécritures.

Les brouillons d'un écrit plus achevé ?

Toujours à reformuler, l'écrit pour apprendre s'inscrit dans l'espace-temps qui sépare le projet d'apprentissage de l'élève et sa réalisation³. Lié à des situations précises dans le processus d'apprentissage, il se présente comme plusieurs états d'écrit-

ture successifs qui témoignent du parcours cognitif de l'élève par rapport à la construction d'un concept, à l'élaboration d'une procédure ou d'un outil. Ces états de texte peuvent-ils être considérés comme les brouillons d'un écrit plus achevé ?

Dans la perspective des écrits pour apprendre, le terme « brouillon » n'est pas approprié car, comme le soulignent Chabanne et Bucheton⁴, il ne préfigure pas un texte plus achevé, contrairement à la production d'écrits plus traditionnels. Le caractère flexible de l'écrit pour apprendre fait qu'il n'est pas soumis, d'entrée de jeu, à des règles strictes d'organisation textuelle. Par conséquent, il encourage tous les essais d'écriture, des plus élémentaires aux plus construits, afin de permettre à tous les élèves, même ceux en difficulté, d'élaborer leur pensée à propos des objets de savoir à apprendre. Nul doute aussi que cette pensée diversement réalisée chez les élèves suscitera des échanges fructueux en classe, favorisant ainsi une mise à distance nécessaire pour motiver le retour sur l'écrit et engager la réécriture.

À plusieurs mains, à plusieurs voix

Nous avons mentionné plus haut que l'écrit pour apprendre visait à informer d'abord l'élève de son activité cognitive en cours d'élaboration. Mais comment l'amener concrètement à lire le sens de son écrit en vue d'une éventuelle réécriture ? L'accompagnement de l'enseignant s'avère alors crucial. En effet, comme cet écrit porte les traces de l'activité réflexive de l'élève, le travail didactique consiste à les lui faire repérer au moyen de situations qui favorisent notamment le questionnement et la distanciation par les pairs. Ce repérage constitue, à notre avis, l'étape essentielle d'une lecture plus approfondie des informations dans l'écrit.

Contrairement à l'écrit pour communiquer, qui s'élabore seul la plupart du temps, l'écrit pour apprendre se construit à plusieurs mains, pour reprendre une expression désormais consacrée⁵, et, dirons-nous, à plusieurs voix. Cela signifie qu'entre le premier jet souvent embryonnaire de l'élève et sa réécriture, le travail est accompagné ou suivi d'une analyse réflexive rendue possible grâce au questionnement de l'enseignant, aux interactions avec les pairs,

PROCÉDURE DE RELECTURE (DAVID) (construction de la notion, novembre)

Je relis...

- pour améliorer le contenu en premier
- plusieurs fois sans rien oublier
- à partir de critères

Je relis ma nouvelle littéraire en tenant compte ...

- du titre
- du schéma narratif et des liens entre les parties
- des caractéristiques de la nouvelle
- de la cohérence de mon texte

RELECTURE

Comment je fais ?

- j'applique mes critères
- je demande l'aide de mes pairs
- je tiens compte de leurs commentaires
- je laisse des traces de ma révision dans mon texte

Je pense à mon lecteur ...

- qui est-il ?
- est-ce que ma nouvelle littéraire amène un effet de surprise à la fin ?

aux mises à distance par le temps et par la tâche (relectures ciblées en fonction de consignes différentes), aux séances de lectures croisées, aux activités structurantes, aux réécritures individuelles ou collectives, etc. ; en somme, à toute modalité pédagogique susceptible de réguler et de faire évoluer les écrits de l'élève et, du même coup, sa pensée.

Le projet d'apprentissage de la cohérence textuelle

Donnons ici un exemple tiré d'un projet d'apprentissage de la cohérence textuelle, en contexte de révision d'une nouvelle littéraire, chez des élèves de 4^e secondaire. Dans cet exemple, le travail de l'écriture est accompagné d'échanges avec les pairs, puis de lectures croisées et de réécritures, suscitant ainsi la réflexion et la distanciation de la part des élèves.

Au début du projet, chaque élève esquisse à sa façon une procédure de relecture de sa nouvelle du point de vue de la cohérence. Il fait ainsi état de ses représentations initiales à la fois sur la procédure de relecture et sur les critères de cohérence textuelle qu'il juge à-propos. Un partage des procédures de relecture et des critères de cohérence s'y rattachant est ensuite réalisé en équipes. La tâche demandée aux élèves consiste alors à dresser sur deux colonnes une liste des similitudes et des divergences entre les procédures. Une mise en commun des listes est enfin effectuée.

Les lectures croisées des différentes procédures visent à susciter la réflexion et le questionnement chez les élèves. L'enseignant en profite alors pour faire construire collectivement deux cartes sémantiques autour des notions de procédure de relecture (voir les encadrés) et de cohérence textuelle. La lecture individuelle d'un court texte informatif sur la cohérence ainsi que le retour de lecture, par les élèves, sur les notes de cours à propos de la nouvelle comme genre littéraire leur permettent d'enrichir les cartes sémantiques et, ultimement, de revoir leurs procédures de relecture en élaboration. Pour terminer, chaque élève applique sa procédure ajustée à la nouvelle littéraire d'un pair, ce qui lui permet de l'éprouver et d'en constater l'efficacité. Un commentaire évaluatif écrit sur l'élaboration de sa procédure et sur son application, les difficultés rencontrées, est, en dernière analyse, susceptible de lui permettre de constater les apprentissages réalisés et de se fixer de nouveaux défis.

En guise de conclusion

Nous avons tenté de distinguer l'écrit pour apprendre de l'écrit pour communiquer. La compétence d'écriture des élèves est sollicitée différemment dans les deux types d'écrits. Dans le premier type, sans exclure la norme du français écrit, elle donne la priorité au sens, du point de vue de ce que l'écrit « permet au lecteur et au scripteur de penser », d'où son statut d'outil réflexif dans l'apprentissage. Dans le second type, elle se pose du point de vue des règles du savoir-écrire par rapport à des pratiques d'écriture institutionnalisées, d'où leur statut d'outils de communication. Cela dit, il serait utile d'explorer les conditions

susceptibles d'intégrer le rapport de l'élève à la norme dans les deux types d'écrits, et ce, pour un développement intégré de la compétence d'écriture des élèves.

* Professeur de didactique du français à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Notes et références

- 1 Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs, Paris, Presses universitaires de France, coll. Éducation et formation, 2002.
- 2 Les « écrits pour soi » marquent l'activité des élèves sous forme de notes d'observation, de réflexions éparpillées, etc., tandis que les « écrits pour les autres » réorganisent les informations contenues dans les écrits pour soi en vue d'être ultimement communiquées. *Comment les enfants apprennent les sciences*, Paris, Retz, 1998.
- 3 J.-C. Chabanne et D. Bucheton, « Les "écrits intermédiaires" », *La Lettre de l'Association DFLM*, 26, 2000, p. 23-27.
- 4 Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs, 2002, p. 44.
- 5 Jean Ricardou, *Écrire en classe, Pratiques*, n° 20, 1978.
- 6 J.-C. Chabanne et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, 2002, p. 39.

