

Québec français



Enseigner l'écriture Un travail de chef d'orchestre

Anne Longpré

Numéro 124, hiver 2001–2002

Questions d'écriture et de lecture

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/55871ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

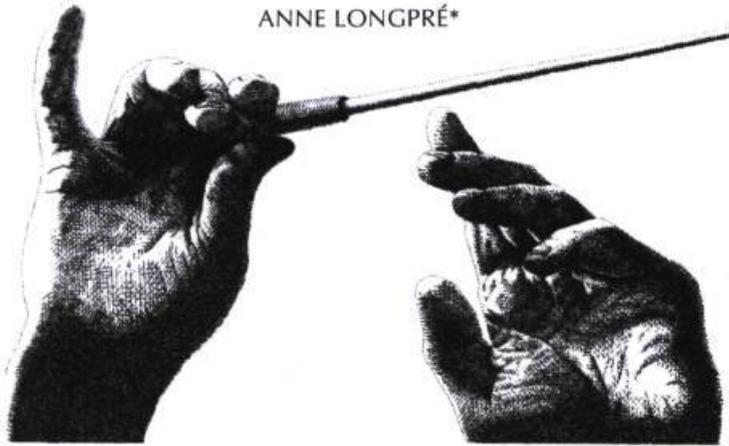
Citer cet article

Longpré, A. (2001). Enseigner l'écriture : un travail de chef d'orchestre. *Québec français*, (124), 52–55.

Enseigner l'écriture

Un travail de chef d'orchestre

ANNE LONGPRÉ*



Parmi les actes langagiers, écrire se révèle l'acte le plus complexe de tous, celui qui nécessite le plus long temps d'apprentissage. Alors, que penser de son enseignement ? Nul doute que le titre de cet article en traduit parfaitement la complexité...

Enseigner à écrire est comparable au travail d'un chef d'orchestre qui sait composer avec le programme, avec les particularités de la discipline et avec les capacités du scripteur. Pour enseigner l'écriture de manière efficace, l'enseignant ne peut se satisfaire uniquement d'un programme à enseigner ; il est guidé principalement par ce qu'il connaît de la discipline et de l'élève scripteur.

Cette connaissance de la discipline amène l'enseignant à privilégier un modèle constructiviste. Ce modèle permet à l'élève d'apprendre à gérer les contraintes simultanées qui relèvent autant des produits du langage (mot, phrase, texte) que des processus cognitifs. Dans ce contexte, l'obstacle ou l'erreur, au lieu d'être évité à tout prix, devient une partie inhérente du processus d'apprentissage.

Tel un véritable chef d'orchestre, l'enseignant saura axer ses interventions sur le processus, conjuguer avec les particularités de la discipline autant qu'avec les capacités du scripteur et, pour que se créent des interactions harmonieuses entre les élèves et l'écriture, il verra à établir un contexte de communication favorable aux apprentissages.

Cet article comporte trois parties dans lesquelles sont précisés l'établissement d'un contexte favorable aux apprentissages reliés à l'écriture ; la connaissance de l'écriture ; les actions didactiques à privilégier en fonction des caractéristiques de l'apprenti scripteur.

1. L'ÉTABLISSEMENT D'UN CONTEXTE FAVORABLE AUX APPRENTISSAGES RELIÉS À L'ÉCRITURE

Agir comme scripteur et transmettre sa représentation de l'écriture

Dans le discours qu'il tient, dans ses démarches et dans ses interventions auprès des élèves, l'enseignant témoigne du plaisir d'écrire. Il est donc important que les enseignants pratiquent ce qu'ils enseignent. Nous imaginons mal un instructeur de natation qui ne nage pas régulièrement ou qui n'aime pas nager. Ainsi, l'enseignant se connaît comme scripteur et se sent à l'aise de dévoiler ses façons d'écrire et ses modes de pensée au sujet de l'écriture, en rendant explicites ses stratégies cognitives et métacognitives. De plus, parce qu'il est confronté à la même tâche que celle don-

née aux élèves, l'enseignant peut aussi mieux comprendre les difficultés des élèves. Si l'enseignant accepte volontiers d'écrire devant les élèves, il profite de l'occasion pour modéliser et rendre apparents les processus d'écriture en cours d'élaboration. Et, finalement, le plus grand bénéficiaire reste celui qu'en retireront les élèves en voyant le principal promoteur de l'écriture, d'une part, effectuer lui-même ce à quoi il accorde tant d'importance et, d'autre part, présenter ses productions (Reuter, 1996).

Parler de l'écriture dans toutes ses dimensions

Par delà les consignes d'écriture, l'enseignant parle aux élèves de l'écriture dans toutes ses dimensions tout autant qu'il les invite à en parler. Il s'intéresse au produit de l'écrit (le texte, la langue, le message et son contexte) ; aux outils scripteurs ou aux supports ; aux processus qui se décrivent aisément de façon successive, mais qui ne se présentent jamais selon une chronologie stricte (la planification, la mise en texte, la révision, la diffusion) ; au destinataire qui, en règle générale, est absent ; à la place qu'occupe l'écrit dans la société... Il y a tant à dire !

L'écriture doit se dire, certes, mais l'écriture doit se vivre et ce, le plus positivement possible. C'est pourquoi l'enseignant fait du scripteur sa préoccupation première. Au-delà des connaissances et des savoir-faire à développer, à nommer, à discuter, il y a les attitudes du scripteur à prendre en compte. Regards, gestes, actions : voilà autant d'indices qui permettent à l'enseignant de décoder le rapport qu'entretient chaque élève avec l'écriture.

Faire interagir les élèves à propos de l'écriture

Mettre l'accent sur les interactions sociales est un choix qui s'impose tout naturellement dans l'apprentissage de l'écriture (Reuter, 1996 ; Boudreau, 1995 ; Plane, 1994). Parce que chaque élève « fonctionne » différemment pour écrire, émerge des échanges de la classe une variété d'opérations d'écriture, d'idées, de solutions et de représentations. Inviter les élèves à verbaliser leurs façons de faire, c'est aussi favoriser leur pensée métacognitive. En effet, l'élève qui verbalise ses opinions ou ses façons de faire, qui explique ses idées, qui discute de l'organisation d'un texte, qui participe à l'élaboration de critères pour juger de la qualité d'un texte, en apprend un peu plus sur l'écriture, sur son fonctionnement ou sur lui-même comme scripteur. Les interactions sociales ont de nombreux

effets bénéfiques sur la qualité et la longueur des textes, sur la confiance des élèves à écrire, sur leur représentation de l'écriture, sur la connaissance des processus en jeu et des fonctions communicatives de l'écrit.

Permettre la diffusion de l'écrit à des destinataires réels

La diffusion des textes écrits constitue une étape essentielle pour des apprentis scripteurs qui doivent s'approprier des sa-

voirs et des savoir-faire propres à la diffusion (Roy-Duguay, 1999). S'il est un apprentissage essentiel que doit faire le jeune scripteur, c'est celui d'imaginer et de percevoir les besoins du lecteur absent de la conversation. Écrire pour être lu est plus que motivant, c'est aussi source de plaisir et de satisfaction (Boudreau, 1995).

Écrire à des destinataires variés, comme cela se fait dans la vraie vie, est une opportunité que l'enseignant offre fréquemment aux élèves. Faire des pairs les seuls desti-

nataires serait trop réducteur. On écrit donc à des plus jeunes, à des plus vieux, à des gens connus ou non, à des personnes qui assument différents rôles sociaux...

Donner au scripteur une rétroaction écrite de qualité

L'enseignant sait qu'il demeure, par le rôle qu'il joue, un destinataire différent des autres. Différent, par le type de rétroaction qu'il donne au scripteur. Cette rétroaction prend diverses formes, notamment une forme écrite. Les annotations constituent en fait un type privilégié de rétroaction. Moyennant certains principes, les annotations sur les textes des élèves apparaissent comme un des moyens pédagogiques qui favorise le développement de la conscience métalinguistique des élèves (Reuter, 1996). Pour ce, il importe que l'enseignant recoure à des critères explicites et compris des élèves, opère une sélection de manière à se concentrer sur l'essentiel, responsabilise les élèves et formule des commentaires positifs pour chacune des composantes du savoir-écrire. De plus, l'enseignant met l'annotation au service du dialogue pédagogique, en s'assurant que chaque scripteur comprenne les commentaires écrits sur la copie et puisse y réagir (Voir *Québec français*, no 115, 1999).

TABLEAU 1

CONNAISSANCES REQUISES POUR ÉCRIRE

ÉCRIRE, C'EST MOBILISER DES CONNAISSANCES

1. Représenter la parole ou la pensée au moyen de signes

Connaissances sémiotiques (Reuter, 1996)

- sémiotico-scripturaux
 - Le fonctionnement des signes linguistiques et, notamment, des signes écrits : leurs formes et leurs traits distinctifs ;
- sémiotico-sociaux
 - Les usages et le fonctionnement du scriptural dans la société.

2. Calligraphier et copier

Connaissances grapho-motrices et perceptivo-motrices

- La capacité à manipuler les outils et à utiliser les tracés ;
- La capacité à reproduire un tracé et la coordination oculo-manuelle.

3. Imiter un modèle

Connaissances linguistiques

- Les règles syntaxiques et la ponctuation pour construire des phrases, les ponctuer et établir des relations entre les items lexicaux ;
- Le lexique pour sélectionner les mots ;
- L'orthographe pour écrire la partie fixe des mots ;
- Les règles grammaticales pour accorder les mots.

Connaissances textuelles

- Les structures textuelles ;
- Les règles de cohésion du texte ;
- La mise en page du texte.

4. Produire un message

Savoir encyclopédique sur le monde

- Le thème, les concepts et le contenu abordés.

5. Communiquer en différé

Connaissances pragmatiques

- Usages du scriptural en interaction de communication ;
- Le style, la perception de ses lecteurs éventuels, les registres de langue.

6. Résoudre un problème et activer des processus

Connaissances métacognitives (Deschênes, 1995)

- Connaissances sur la personne : ce que le scripteur connaît de lui-même, des autres et du fonctionnement de la pensée humaine en général ;
- Connaissances de la tâche : portée, étendue, exigences de la tâche ;
- Connaissances sur les stratégies : conscience de l'utilité des stratégies (où, quand, comment et pourquoi les utiliser) ;
- Connaissances des processus d'écriture et de leur récursivité.

2. CONNAÎTRE LA DISCIPLINE ET LES PARTICULARITÉS DE LA DISCIPLINE

Même si les humains écrivent depuis des siècles, cela fait une trentaine d'années, tout au plus, que l'écriture est devenue chantier de réflexion. Différentes disciplines se sont penchées sur l'écriture pour essayer de définir sa nature et pour savoir comment cette compétence se développe. Une recension de ces écrits permet de mieux cerner l'acte d'écrire et d'en percevoir les particularités. En effet, écrire, c'est à la fois représenter la parole ou la pensée au moyen de signes ; calligraphier et copier ; imiter un modèle ; produire un message ; communiquer en différé ; résoudre un problème et activer des processus. Comme le montre le tableau 1, écrire se révèle une compétence complexe, mettant en jeu des connaissances¹ très élaborées, et qui se construit tout au long de la scolarité.

Si une connaissance appropriée de l'écriture permet d'en percevoir les particularités, elle oblige par ailleurs à en percevoir la dimension holistique. C'est pourquoi il s'avère inconcevable d'attendre que tous les mécanismes de l'écrit soient installés pour inviter les élèves à la production

de l'écrit. Puisque c'est en écrivant que les connaissances du scripteur se développent, l'apprentissage de la langue écrite se fait dans un contexte intégral de communication. Tout aussi inconcevable serait un enseignement des connaissances qui ne se grefferait pas aux activités de production de l'écrit ou encore un enseignement qui ne se limiterait qu'aux connaissances déclaratives (Tardif, 1992).

Pour enseigner l'écriture de façon appropriée, l'enseignant doit s'appuyer sur les obstacles inhérents à la discipline, bien sûr, mais cela ne saurait suffire. En effet, il lui faut posséder une bonne connaissance de l'évolution de l'apprenti scripteur pour poser des actions didactiques appropriées.

3. CONNAÎTRE L'APPRENTI SCRIPTEUR POUR METTRE EN PLACE DES DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES APPROPRIÉS

Une bonne connaissance de l'apprenti scripteur, de ses représentations, de ses acquis antérieurs et de ses démarches permet à l'enseignant, d'une part, d'anticiper, parmi les difficultés que les élèves risquent d'éprouver, celles qu'ils sont capables de surmonter et, d'autre part, de mettre en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage appropriés. C'est ce qu'illustre le tableau ci-contre.

Comme nous avons tenté de le montrer, l'écriture constitue une activité complexe qui ne peut être maîtrisée qu'au terme de nombreuses années d'apprentissage. Pour aborder son enseignement, il s'avère indispensable de posséder un savoir conceptuel étendu et approprié à propos de l'écriture, mais cela s'avère insuffisant pour guider les élèves dans leur conquête de l'écrit. La recette valable pour enseigner l'écriture n'existe pas. Nous disposons, toutefois, de pistes éclairantes et inspirantes. Nous en avons d'ailleurs présenté quelques-unes.

Enseigner l'écriture, c'est savoir créer, à partir des matériaux maîtrisés, des scénarios d'enseignement/apprentissage adaptés à la classe, des situations qui soient en harmonie avec le niveau de développement et les capacités cognitives des élèves. L'enseignant aura beau élaborer les situations d'enseignement les plus intéressantes possible, si les élèves ne disposent pas des ressources cognitives suffisantes pour les traiter, les chances de voir apparaître des apprentissages chez les élèves sont minces. Nous avons montré comment les représentations et les comportements des apprentis guident les interventions de l'enseignant. Il importe de faire émerger les

TABLEAU 2

LES ACTIONS DIDACTIQUES ADAPTÉES AUX CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTI SCRIPTEUR

ATTITUDES DU SCRIPTEUR FACE À L'ÉCRIT (SIMARD, 1995)

- Au début, l'écriture est considérée comme un jeu, le produit fini n'étant pas important.
- En début de scolarité, l'apprenti n'éprouve guère d'anxiété face à l'écriture. La peur de « faire des fautes » s'installe dès la 2^e année : risque de blocage.
- Certains scripteurs détestent écrire dès la 2^e année primaire.
- Le scripteur en difficulté semble ne pas avoir d'idées.

ACTIONS DIDACTIQUES SOUHAITÉES

- Parler de l'utilité et des avantages de l'écrit.
- Planifier des moments d'écriture libre dont le but est de privilégier le plaisir d'écrire (coin d'écriture, correspondance, journal intime, phrases inductrices à compléter, écriture créative...). Accepter que ces écrits ne soient pas corrigés systématiquement.
- Mettre l'accent sur l'acte d'expression et de communication plutôt que sur la forme de l'écriture.
- Féliciter les scripteurs pour les aspects positifs de leurs textes.

REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRITURE DE L'APPRENTI SCRIPTEUR

• Au sujet de son fonctionnement (Simard, 1995)

- Croyance que c'est le lecteur et non le scripteur qui met le message dans le texte (âge préscolaire).
- Croyance qu'un texte préexiste avant son écriture.
- Croyance qu'un texte s'écrit d'un premier jet.
- Établissement d'une fausse analogie entre l'oral et l'écrit : croyance que l'ordre du produit de l'écrit reflète l'ordre de la production.

ACTIONS DIDACTIQUES SOUHAITÉES

- Faire observer et questionner les élèves.
- Faire vivre des situations de scription par procuration : dictée à l'enseignante (Roy-Duguay, 1999).
- Faire observer des traces de révision dans des brouillons d'écrivains ou d'élèves (Plane, 1994).
- Découper un texte en phrases ou en paragraphes, le redresser autrement et discuter des effets produits.

• Au sujet de son utilité (Lahire, 1993)

- Utilité de l'écrit inégalement construite chez les élèves : alors que certains baignent dans un milieu où l'écrit est maîtrisé et pratiqué sous des formes et des usages diversifiés, d'autres vivent dans un milieu où l'on ne pratique l'écrit que de façon restreinte et tendue.
- L'écriture est, pour certains enfants qui n'ont vu écrire que leur mère, de l'ordre de la féminité.
- L'écriture est, pour d'autres enfants, de l'ordre de l'inutilité par rapport à un véritable travail, ou trop sophistiquée pour eux.

ACTIONS DIDACTIQUES SOUHAITÉES

- Inviter des écrivains ou des professionnels de l'écriture à animer des ateliers d'écriture.
- Faire mener aux élèves des enquêtes sur l'écriture dans leur famille et dans leur environnement.
- Faire mener des recherches sur l'histoire de l'écriture et des écrits dans la vie sociale.
- Faire étudier la place qu'occupe l'écriture dans différents métiers.
- Faire témoigner d'anciens élèves sur la place et les fonctions de l'écrit dans le parcours scolaire.
- Discuter de la vie, du travail, des mésaventures de personnes qui ne maîtrisent pas l'écrit. (Reuter, 1996)

COMPORTEMENTS DE L'APPRENTI SCRIPTEUR (SIMARD, 1995)

• Au moment de la planification

- Planification pas-à-pas : calque de la chaîne orale.
- Faible anticipation sur ce qu'il va écrire et sur la façon dont il va écrire.
- Transcription fidèle et ordonnée des informations récupérées en mémoire.

ACTIONS DIDACTIQUES SOUHAITÉES

- Faire planifier à l'aide d'activités de lecture, de cueillette d'idées, de préparation de cartes sémantiques, de banque d'idées (Roy-Duguay, 1999).
- Proposer des outils variés pour planifier : discussions, remue-méninges, scène de théâtre, jeu de rôle sur ce qu'on pense écrire, plan ou schéma textuel.
- Proposer des sujets familiers, connus ou qui rejoignent l'intérêt des élèves.
- Aider à la planification grâce à l'écriture-imitation (Garcia-Debanc, 1995).
- Tenir des « conférences » d'idées (Boudreau, 1995).
- Faire déterminer les critères de réussite des textes par les élèves.

• Au moment de la mise en texte

- Production d'une formulation unique.
- Notes préalables à la mise au propre du texte recopiées sans modification ni ajout.
- S'arrête rarement pour relire ce qu'il a écrit et réfléchir à ce qu'il veut écrire.
- Les liens entre la lecture et l'écriture du brouillon ne sont pas vraiment saisis.
- Se concentre surtout sur le sujet (et non sur la situation).
- Surcharge cognitive fréquente.
- Deux types de textes sont préférés : la description et la narration.
- Exprime peu d'émotions ou de jugements : se borne à l'indication d'actions ou d'événements.

ACTIONS DIDACTIQUES SOUHAITÉES

- Utiliser de façon conjointe et équilibrée les trois formes suivantes de mise en texte : rédaction linéaire, rédaction avec consultation et rédaction avec corrections simultanées (Préfontaine, 1998).
- Tenir des « conférences » de contenu (Boudreau, 1995).
- Utiliser le traitement de texte.
- Mettre à la disposition des élèves des stratégies pour résoudre des blocages en cours de production : procédurier, banque d'idées, bureau de consultation composé de quelques élèves...
- Faire lire des textes variés pour générer de nouvelles idées.

• Au moment de la révision

- Souci de conserver un brouillon propre.
- Peu de retours sur le texte.
- Révision considérée comme l'occasion d'un prolongement entretenant des rapports thématiques avec le texte d'origine.
- Peu de modifications.
- La révision se traduit par des additions localisées en fin de textes (calque de l'oral).
- Additions et remplacements sont les premières modifications apportées au texte.
- Ne fait pas bien la distinction entre révision et correction : la révision est vue comme une période de chasse aux fautes.
- Pas de retours sur les buts, la forme et le contenu.

ACTIONS DIDACTIQUES SOUHAITÉES

- Utiliser le traitement de texte.
- Utiliser les ciseaux et la colle.
- Faire observer des traces de révision dans les manuscrits d'écrivains et à partir de brouillons d'élèves (Plane, 1994).
- Analyser des brouillons d'élèves, sélectionner deux ou trois points qui posent problème et traiter collectivement de ces points (Plane, 1994).
- Soumettre aux élèves les problèmes décelés dans leurs textes afin qu'ils trouvent, en équipes, des solutions.
- Effectuer collectivement un travail de lecture critique d'un texte au rétroprojecteur.
- Faire porter la relecture sur un seul aspect à la fois.

• Au moment de la correction

- Difficulté de détection des erreurs dans son propre texte.
- Relit à voix haute ce qu'il croit avoir écrit plutôt que ce qui est effectivement écrit.
- Pense que cette étape est une période pour mettre son texte au propre.

ACTIONS DIDACTIQUES SOUHAITÉES

- Tenir des « conférences » d'édition (Boudreau, 1995).
- Faire porter la relecture sur un seul aspect à la fois.
- Utiliser une approche différenciée pour déterminer les points à travailler par chacun des élèves.
- Inviter les élèves à garder leurs brouillons ou leurs textes pour y revenir plus tard et apprécier les progrès réalisés.

représentations des élèves et d'observer leurs comportements. Rappelons que les erreurs commises par les élèves sont riches d'information ; encore faut-il leur accorder un statut positif plutôt que péjoratif ! Les meilleures pistes à explorer restent celles que livrent les élèves en classe, au fil des discussions et des scénarios d'enseignement/apprentissage. En véritable chef d'orchestre, pourquoi ne pas davantage prêter l'oreille...

* Anne Longpré est conseillère pédagogique à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord.

Note

- 1 Le terme « connaissance » recouvre aussi bien les connaissances déclaratives que procédurales et conditionnelles.

Bibliographie

- BOUDREAU, G., « Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique », in J.-Y. Boyer, *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Éditions Logiques, 1995, p. 221-251.
- DESCHÊNES, A. J., « Vers un modèle constructiviste de la production de textes », in J.-Y. Boyer, *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Éditions Logiques, 1995, p. 101-150.
- GARCIA-DEBANC, C., « Incidences de la nature des tâches d'écriture sur les processus rédactionnels », in J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (Éds.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Éditions Logiques, 1995, p. 193-220.
- LAHIRE, B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.
- PLANE, S., *Écrire au collège*, Paris, Nathan pédagogie, 1994.
- PRÉFONTAINE, C., *Écrire et enseigner à écrire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998.
- Québec français, n° 115, 1999.
- REUTER, Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF Éditeurs, 1996.
- ROY-DUGUAY, R. M., *L'élaboration, la mise à l'essai et l'évaluation d'une séquence didactique en lecture-écriture de fiction en deuxième année du primaire*, Montréal, Université de Montréal, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, thèse de doctorat non publiée, 1999.
- SIMARD, C., « Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture », in L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É. Royer et al., *Programme d'intervention auprès d'élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, p. 123-149.
- SIMARD, C., *Éléments de didactique du français langue première*, Québec, Éditions du renouveau pédagogique, 1997.
- TARDIF, J., *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.