

E nseigner ... apprendre

Et si écrire rimait avec plaisir ? ou l'apprentissage de l'écriture, revu et corrigé

Louise Ménard

Professeure en techniques de
soins infirmiers
Cégep Montmorency

Il y a maintenant trois ans, j'ai décidé d'entreprendre une recherche en éducation. Ma directrice de mémoire, dès la première rencontre, me propose de consigner ma démarche dans un journal de bord. Elle m'invite à écrire de façon personnelle et informelle et me demande de lui remettre mon cahier avant chaque rencontre. Peu enthousiaste, je m'exécute : « J'ai lu ceci », « J'ai fait cela ». Elle me dit alors qu'elle préfère lire mes réflexions, interrogations et critiques plutôt qu'une simple énumération de faits. C'est à ce moment-là que j'ai commencé à écrire à partir de moi et de mon expérience et que j'ai découvert le plaisir et l'utilité de l'écriture. Sans égard à la forme, j'ai exploré tout ce qui s'offrait à moi. C'est cette expérience heuristique qui m'a donné la passion d'écrire et qui m'a amenée à lire et à écrire (l'un ne va pas sans l'autre) sur l'écriture. C'est comme si le plaisir d'écrire pour soi amenait le désir d'écrire pour les autres...

Je présente ici une autre façon de définir, de concevoir et d'utiliser l'écriture. Ce texte s'adresse aux enseignants de **toutes les disciplines**, car l'écriture est partie intégrante de tous les contenus et de tous les apprentissages et, de ce fait, nous concerne tous.

Redéfinir l'apprentissage de l'écriture

L'objet

Le langage est le système privilégié de symboles à travers lequel les humains reçoivent et transmettent de l'information et par lequel ils traitent cette information¹. Nous voyons et entendons le langage, nous pensons par le langage

et nous communiquons avec les autres grâce au langage.

Il y a quatre modes langagiers : parler, écouter, lire et écrire. Les théoriciens, nous rappelle Emig², les distinguent de différentes façons selon l'angle sous lequel ils les regardent. Il sera question : de *fonction réceptive* (lire et écouter) et *productive* (parler et écrire) ; d'*encodage* (parler et écrire) et de *décodage* (lire et écouter) ; de *mode passif* (écouter et lire) et de *mode actif* (parler et écrire) ; de *symbolisation de premier niveau* (écouter et parler) et de *second niveau* (lire et écrire).

L'écriture est composée de symboles graphiques, donc visuels. Si l'on se réfère aux différentes classifications du langage, on dira qu'elle a une fonction productive, qu'elle sert à l'encodage des informations, qu'elle est un mode de langage actif et qu'elle constitue une symbolisation de second niveau car elle oblige à interpréter la signification d'une représentation.

Bien rares, semble-t-il, sont ceux qui n'éprouvent pas de difficulté à écrire. Tout se passe comme si des années d'école et d'entraînement systématique n'avaient pas réussi à donner facilement accès à cette forme de langage. Pourquoi en est-il ainsi ?

Du produit au processus

Selon Paré, « On nous a enseigné l'écriture comme un acte réfléchi, linéaire, logique, soumis à des règles strictes³ ». À l'école, on s'est intéressé au produit fini sans tenir compte du processus qui donne naissance à ce produit. C'est pourquoi, beaucoup d'individus croient, aujourd'hui, qu'être habiles à écrire consiste à produire d'un seul jet (ou presque) un texte apparemment cohérent et sans fautes. Pourtant, comme le souligne encore Paré :

« L'écriture est avant tout un instrument de création, d'exploration et d'émergence. Avant d'être un produit, c'est un processus, grâce auquel chacun de nous peut entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des événements, sa relation à l'univers⁴ ».

Tremmel⁵ mentionne aussi que les professeurs de tous les niveaux, constatant que le produit est pauvre, ont tendance à accorder beaucoup d'importance à l'apprentissage des règles de grammaire et d'orthographe. Mais voilà... l'accent mis sur le code n'améliore pas l'écriture. En effet, les résultats de nombreuses recherches démontrent que l'enseignement de la mécanique de l'écriture, au collégial et à l'université, n'ont pas d'impact ou ont un impact limité sur la qualité du produit⁶.

Au-delà de ce que nous apprennent les chercheurs, il faut également réaliser que l'insistance sur l'aspect mécanique de l'écriture donne aux étudiants l'impression que, dans l'écriture, ce qui compte c'est le médium et non le message ; la fonction de communiquer quelque chose de significatif à un lecteur est reléguée au second rang. Il nous semble qu'il y a vraiment peu à gagner à consacrer toutes nos énergies et, disons-le, tous nos budgets à tenter uniquement de corriger certains aspects du produit. Il faudrait retourner à la source du problème et s'intéresser davantage au *processus qui a engendré le produit*.

De semblables réflexions ont poussé des spécialistes de plusieurs disciplines à entreprendre des recherches sur le processus de l'écriture et à mettre au point différentes approches pour son étude. C'est actuellement la psychologie qui domine la recherche (à cause justement de son intérêt pour le processus de l'apprentissage) et c'est pourquoi on retrouve fréquemment, pour étudier le processus d'écriture, des méthodes utilisées en psychologie. Essentiellement,

on tente de comprendre les processus mentaux impliqués dans le processus de l'écriture. On a fait, entre autres, des entrevues auprès d'écrivains qui sont considérés par le public comme « performants » et « non performants ». Ces recherches, souvent réalisées en collaboration avec des spécialistes en composition, ont permis d'obtenir des données très intéressantes concernant ces deux catégories d'écrivains⁷. Par exemple, on apprend que l'écrivain « performant » considère la tâche d'écriture dans toute sa complexité en tenant compte du sujet, du type de lecteurs, du but de l'écrit et du contexte où se situe la tâche d'écriture, alors que l'écrivain « non performant » considère étroitement la tâche d'écriture, se limitant au sujet. On s'aperçoit également que l'écrivain « performant » s'engage personnellement lorsqu'il écrit et qu'il se contente rarement d'un premier brouillon, pensant à revoir son contenu, son argumentation et la structure de son texte. Il ne traite les aspects mécaniques qu'à la fin du processus. L'écrivain « non performant » ne s'engage pas personnellement lorsqu'il écrit et se contente habituellement d'un seul brouillon. Il s'attarde, dès le début du processus, à la ponctuation ou à l'emploi d'un temps. Lorsqu'il retouche finalement son texte, c'est pour changer une virgule, un mot, une phrase.

De telles recherches ont clarifié la relation entre le processus de la pensée et le processus de l'écriture et ont remis en question l'idée selon laquelle l'écriture ne serait que la transcription d'une pensée déjà achevée. C'est suite à ces constats qu'on a conclu que l'écriture est d'abord un processus et que l'apprentissage de l'écriture ne peut passer que par l'apprentissage de ce processus.

Un tableau synthèse présenté par Emig dans *l'Encyclopedia of Educational Research*⁸ permet de saisir les différences entre une conception dite traditionnelle de l'écriture et une conception tenant compte du processus.

L'apprentissage de l'écriture en classe

On peut se demander comment tout ceci peut se traduire concrètement dans

Approche axée sur le produit	Approche axée sur le processus
1. L'écriture est un produit à évaluer.	1. L'écriture est un processus à expérimenter.
2. L'écriture sert plus à l'enseignement qu'à l'apprentissage.	2. L'écriture est d'abord outil d'apprentissage.
3. L'écriture se travaille de la partie au tout.	3. L'écriture se travaille de la partie au tout puis du tout à la partie.
4. Il n'existe qu'un seul processus de l'écriture qui sert à tous et à tout.	4. Il y a différents processus de l'écriture qui varient selon la tâche, l'intention, les modes d'expression, les types de lecteurs et les personnes qui écrivent.
5. Le processus est linéaire : planification, écriture, révision.	5. Le processus est récursif, allant d'une activité à l'autre ; il y a retour continu sur l'étape antérieure.
6. Parce que conscient, le rythme d'écriture est ordonné et régulier.	6. Le rythme d'écriture est irrégulier, inégal, parfois erratique et plus lent lorsqu'il sert à l'apprentissage.
7. L'écriture est une activité solitaire et silencieuse.	7. L'écriture peut être réalisée en collaboration avec d'autres écrivains.

une salle de classe. Je propose de considérer les interventions pédagogiques suivantes en ne perdant pas de vue que l'écriture est une activité langagière qui gagne à être combinée aux autres activités langagières et que son utilisation en classe permet non seulement d'améliorer le langage écrit mais également d'approfondir le contenu enseigné⁹.

Faire écrire souvent les élèves

Beaucoup d'auteurs affirment que l'écriture ne s'apprend que par une pratique fréquente et diversifiée, accompagnée d'une rétroaction continue de la part de l'enseignant et des pairs. D'après Mofet¹⁰, on apprend à écrire en manipulant fréquemment les symboles de l'écriture. En augmentant la fréquence des travaux d'écriture, on multiplie aussi les occasions qu'ont les étudiants de prendre conscience et de manipuler le processus de l'écriture. Il ne faut malheureusement pas compter sur le fait qu'ils prennent des notes en classe car, en général, les étudiants ne font que copier les écrits ou le discours de l'enseignant¹¹.

Il est préférable de recourir plutôt, en classe, à de petits exercices fréquents qui encouragent la réflexion et qui exigent un certain effort d'organisation. À l'extérieur de la classe, si la discipline s'y prête, il est préférable de demander plus souvent des travaux d'écriture courts qu'un seul long travail de session.

Exemples d'écriture en classe :

- Demander d'écrire cinq minutes, au début du cours, sur le concept qui sera enseigné. Par la suite, quelques étudiants choisis au hasard feront lecture de leur texte. Cela servira d'élément déclencheur et d'outil diagnostic.
- Faire écrire, au milieu du cours ou à la fin, pour résumer la notion vue depuis le début du cours. Quelques étudiants présenteront leur résumé au début de l'exposé suivant. Voilà un bon moyen de faire de l'évaluation formative.
- Préparer ou conclure une discussion avec quelques minutes d'écriture.
- Suggérer de noter, à la fin du cours, les notions qui n'ont pas été comprises.

Reprendre les cours suivants avec ces questions.

• Faire pratiquer cinq minutes de « free-writing »¹² pour détendre les étudiants ou pour laisser émerger les premières idées, les réflexions.

Diversifier les tâches d'écriture

Il est important d'écrire souvent mais le genre d'écriture demandé est plus important que le fait d'écrire. Demander aux étudiants d'écrire dans leurs mots et ne pas hésiter à varier le niveau d'écriture, de personnel et informel à plus impersonnel et structuré.

Exemples de tâches d'écriture :

- Élaborer une définition.
- Faire une synthèse, un résumé.
- Écrire ses questions.
- Composer une lettre, un article, un discours, une épitaphe.
- Faire un essai.
- Écrire une évaluation de soi, des autres, d'une lecture.
- Faire son autobiographie ou la biographie d'un personnage significatif (un parent, un héros, un membre de la profession, un politicien, un poète...).
- Simuler un entretien.
- Préparer une entrevue.
- Rédiger un journal de bord, un journal personnel.
- Rédiger un écrit en se mettant dans la peau d'un autre (une lettre, un discours).

Donner des tâches d'écriture significatives

Tant qu'on demande aux étudiants d'écrire sur des sujets qui n'enflamment que soi, il ne faut pas s'attendre à des résultats intéressants. Par contre, si on leur demande des travaux d'écriture en relation avec ce qui les préoccupe ou les intéresse, ils réagiront avec enthousiasme. Il ne faut pas oublier qu'on n'écrit pas l'écriture mais qu'on écrit au sujet de quelque chose à quelqu'un.

Enseigner le processus de l'écriture

Maimon¹³, un auteur bien connu sur le sujet, a décrit les différentes étapes du processus de l'écriture.

□ *La pré-écriture.* Période durant laquelle l'écrivain réfléchit, recueille de l'information et laisse émerger de nouvelles idées.

□ *Le brouillon.* Période où il traduit ses pensées et ses idées en phrases et en paragraphes.

□ *L'échange.* Situation qui amène l'écrivain à prendre du recul vis-à-vis de ses écrits. Il lit à voix haute ou fait lire son manuscrit afin d'obtenir du feedback sous forme de commentaires et de questions. Cette étape est particulièrement profitable.

□ *La révision.* Période où il développe et clarifie sa pensée, revoit l'information et réorganise son texte.

□ *L'édition.* L'écrivain porte attention à la forme.

□ *La publication.* La publication de son texte est une démarche particulièrement gratifiante et intéressante pour l'écrivain.

Cette séquence peut servir à l'enseignement du processus de l'écriture dans toutes les disciplines.

Supporter le processus de l'écriture

Le rôle de l'enseignant ne consiste pas seulement à enseigner le processus à ses étudiants mais également à offrir un support pédagogique adéquat durant cet apprentissage. Ce support exige que l'enseignant :

□ Explique la tâche oralement et, si possible, par écrit ;

□ Présente des modèles d'écriture aux étudiants pour les guider ;

□ Fasse souvent commencer le travail en classe afin que les étudiants puissent poser des questions sur le travail à effectuer ;

□ Partage le travail d'écriture en plusieurs étapes à compléter une à la fois en encourageant un retour sur les étapes antérieures à la lumière de l'étape actuelle (ne pas oublier que le processus est récursif) ;

□ Propose aux étudiants des activités de pré-écriture telles que le dessin et la

lecture et favorise des exercices heuristiques écrits comme le journal de bord¹⁴, la carte d'exploration¹⁵ et le « free-writing » afin de faire émerger les idées, clarifier la pensée et briser l'habitude de ne considérer que le premier jet ;

□ Demande plusieurs brouillons et voie à ce que l'étudiant reçoive du feedback formatif ;

□ Prévoit un temps de consultation pour ses élèves ;

□ Utilise les pairs pour donner du feedback sur les travaux d'écriture ;

□ Organise la publication des meilleurs travaux en différents lieux : livre de classe, journal étudiant ou bulletin pédagogique du collège.

Développer le sens du lecteur

Nous savons à quel point les adolescents s'influencent mutuellement. On peut exploiter ce penchant et proposer souvent aux étudiants de s'adresser à un pair ou à la classe. On peut aussi exploiter d'autres situations : par exemple, s'adresser à un enfant plus jeune demande d'être très explicite et de développer clairement sa pensée ; s'adresser à un certain public donne la notion d'un auditoire vaste et anonyme ; entreprendre un dialogue avec l'enseignant ou avec soi-même est un moyen d'aider l'étudiant à écrire de façon plus personnelle.


Évaluer de façon formative avant de poser un jugement définitif

On peut commenter les idées et l'organisation du contenu au cours du processus. Pour parfaire le produit avant l'étape de publication, on propose aux étudiants l'utilisation du dictionnaire, d'une grammaire ou d'une grille d'auto-correction.

On développera le sens critique des étudiants en utilisant les pairs pour évaluer les premiers brouillons. Il faut se rappeler qu'une évaluation formative venant des pairs est aussi efficace que celle que fait l'enseignant¹⁶. Et puis, surtout, il faut se demander s'il est nécessaire de lire et de corriger tout ce que l'étudiant écrit !

Pour conclure

Ce tour d'horizon des plus récentes recherches sur l'écriture aura permis, je l'espère, d'alimenter votre réflexion sur l'orientation que pourrait prendre l'apprentissage du langage écrit dans les collèges.

Pour ma part j'enseigne en technique professionnelle et je crois que le développement des habiletés langagières est l'affaire de tous. Je crois aussi que le goût et la connaissance de l'écriture nous viennent d'abord de l'intérieur et que c'est en écrivant qu'on apprend à écrire avec plaisir... 

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. DESCHÊNES, A.J., *Le résumé comme stratégie de compréhension et d'apprentissage*. Communication présentée au quatrième congrès annuel de L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, Montréal, Canada, 1985.
2. EMIG, J., « Writing Composition and Rhetoric », in *Encyclopedia of Educational Research*, Vol. 4, New-York, Macmillan and Free Press, 1982, p. 221-231.
3. PARÉ, A., *Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec, Centre d'intégration de la personne de Québec, 1984, p. 15.
4. PARÉ, A., *op. cit.*, p. 16.
5. TREMMEL, R., « Teaching the Writing Process – What are the Goals and Objectives ? », *NASSP Bulletin*, 71, n° 501, 1987, p. 58-64.
6. HILLOCKS, G., « Synthesis of Research on Teaching of Writing », *Educational Leadership*, 44, n° 8, 1987, p. 71-82.

Il est prouvé que l'enseignement de la grammaire n'apporte aucune amélioration et a même parfois un effet négatif sur le produit. En comparaison, l'utilisation du « free-writing » comme activité préparatoire à l'écriture formelle donne des résultats légèrement supérieurs alors que l'utilisation d'une grille d'auto-correction permet d'améliorer passablement le produit.
7. FASSLER-WALVOORD, B., SMITH-HOKE, L., « Coaching the Process of Writing », in C.W. Griffin (Ed.), *New Direction for Teaching and Learning*, California, Jossey-Bass, 1982, p. 3-14.
8. EMIG, J., *op. cit.*
9. APPLEBEE, A. N., LANGER, L., *How Writing Shapes Thinking : a Study of Teaching and Learning*, Research report no 22, Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English. (Ed. 286-205), 1987.
10. MOFFET, J., *Teaching the Universe of Discourse*, Boston, Houghton Mifflin, 1968.
11. MÉNARD, L., *L'utilisation de l'écriture au collégial : étude descriptive*, Projet PAREA, Cégep Montmorency, 1990.
12. Le « free-writing » consiste à écrire, au minimum 5 à 10 minutes, tout ce qui nous vient à l'esprit, sans se préoccuper du fond ou de la forme. C'est une écriture pour soi.
13. MAIMON, E., « Cultivating the Prose Garden », *Phi Delta Kappan*, 69, n° 10, 1988, p. 734-739.
14. MÉNARD, L., *Étude descriptive des utilisations pédagogiques du journal de bord au niveau collégial*, Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1989.
15. BUSAN, T., *Une tête bien faite*, Paris, Les éditions d'organisation, 1979.
16. MAC ALLISTER, J., « Responding to Student Writing », in C.W. Griffin (Ed.), *New Direction for Teaching and Learning*, California, Jossey-Bass, 1982, p. 59-65.