

Le programme de français 1995

UN OUTIL POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE D'ÉCRITURE AU SECONDAIRE ¹

Plusieurs études ou observations indiquent qu'ici comme en France, depuis 20 ans, les élèves écrivent peu dans la classe de français et que les maîtres ne se sentent pas suffisamment outillés pour leur proposer des tâches pertinentes et pour les aider à les mener. Pour développer une compétence d'écriture, écrire est essentiel mais insuffisant. Pourtant, le développement de la compétence d'écriture est une des tâches fondamentales de l'école. Je soutiendrai même qu'elle doit constituer le pilier ou l'axe organisateur des apprentissages dans la classe de français. C'est ce à quoi nous invite le programme de français de 1995, du moins c'est une lecture possible de ce programme. Mais comment y arriver ?

Développer sa compétence de scripteur, c'est opérer une différenciation d'avec l'oral ; c'est construire une nouvelle compétence langagière qui a une structure et un fonctionnement propre ; c'est développer un contrôle conscient et volontaire sur son activité langagière en prenant son texte comme un objet qu'on crée, analyse, commente, structure, manipule et transforme. Rappelons d'entrée de jeu que, contrairement à ce que certains sociologues et spécialistes des communications des années 60 ont prétendu, le règne de l'écrit n'a pas laissé la place à celui de l'image. Au contraire, le nombre d'écrits et de travailleurs de l'écrit s'est accru de façon considérable depuis trente ans et ce phénomène semble irréversible. Les formes de l'écrit se sont par contre diversifiées et complexifiées. Il semble désormais impossible de vivre dans les sociétés occidentales, de s'y épanouir comme individu, et de jouer son rôle de citoyen sans maîtriser à un certain degré, qui augmente sans cesse, l'écriture. Des statistiques et de nombreuses études en font foi (G. Gourgeault, 1992 ; R. Pierre, 1994).

Nuls *Correcteur 101*, didacticiels ou logiciels ne pourront octroyer une compétence d'écriture à celui qui ne l'a pas. Ces outils sont des aides à certains aspects de l'écriture, plus ou moins performants, mais ils ne régleront jamais le problème d'apprendre à écrire et ne peuvent seuls développer cette compétence de haut niveau.

Qu'est-ce qu'écrire ?

Il est important de s'arrêter un instant sur cette question, car, pour nous, enseignants et enseignantes de français, l'écriture semble quelque chose de naturel, de normal et peut-être a-t-on tendance à sous-estimer la spécificité de cette activité humaine pour le commun des mortels.

Entrer dans le monde de l'écrit est un phénomène très différent de celui qui permet d'accéder au langage oral qui est un processus naturel. Pour l'enfant, devenir scripteur implique la transformation profonde de son fonctionnement langagier, d'abord essentiellement oral. Ce n'est pas un continuum naturel même si dans nos sociétés cette transformation est considérée comme normale et confiée à l'école.

Sur le plan psychologique, écrire fait intervenir une nouvelle entité psychologique beaucoup plus complexe qui permet d'accéder à un autre ordre de pratiques langagières (Schneuwly, 1993), celui de l'écrit qu'on appelle aussi l'ordre scriptural pour faire une distinction entre graphier (être capable de tracer des lettres et d'écrire des mots et des phrases) et rédiger (produire un texte). On peut parler de l'ordre scriptural à partir du moment où l'écriture ne transite plus du tout par l'oral. Ce qui n'est pas le cas de l'écriture chez les jeunes enfants qui n'est souvent qu'une transcription de l'oral et d'un certain nombre de textes que nous et que les élèves écrivons qui sont des écrits, mais qui ne relèvent pas de cette aptitude qui est le propre du scriptural, par exemple, la fabrication d'une liste d'épicerie, la transcription de numéros de téléphone, l'exercice de la dictée.

Qu'est-ce qui caractérise cet ordre scriptural et qui le différencie de l'ordre oral ?

D'abord, les situations de communication et donc les usages de l'écrit diffèrent de celles de l'oral. À l'écrit, il y a un décalage entre la situation de production d'un texte et la situation de réception de ce texte. Aussi, l'écrit ne profite pas des réactions immédiates de l'interlocuteur contrairement à l'oral. Le texte écrit est autonome par rapport à la situation de production, il ne porte plus les traces des conditions ma-

térielles de sa production. De plus, le texte écrit ne se produit pas de la même façon. Alors que l'oral se construit à deux ou à plusieurs, l'écrit se construit seul. En conséquence, le scripteur doit se décentrer et anticiper les réactions de son destinataire. En outre, l'écrit ne jouit pas des systèmes sémiotiques de l'oral (mimiques, prosodie, débit, ton, etc.). À l'écrit, l'auteur doit se construire une représentation du but de son texte et du destinataire, à partir des lecteurs attendus ou virtuels. Le texte n'est pas structuré par une action qui se déroule en dehors de lui, comme l'est l'oral spontané qui répond directement à une situation immédiate ; il se structure par sa forme.

Enfin, le processus d'écriture est régressif, il est toujours possible de revenir en arrière pour corriger un texte, le transformer alors que l'oral est uniquement et essentiellement progressif, on va toujours vers l'avant. Précisons que notre distinction entre l'oral et l'écrit renvoie à leur mode de production ; en effet, même si un exposé formel ou une conférence peuvent être présentés oralement, il ne s'agit pas pour autant de productions orales, mais de textes écrits oralisés. Dans ces cas, l'oral n'est que le canal de diffusion, le texte a d'abord été produit par écrit.

L'écriture n'est pas un code et écrire n'est pas respecter un code

Vous pressentez sans doute que définir ainsi la compétence d'écriture va à l'encontre de points de vue souvent enten-

dues qui identifient l'écriture à un code. Cette assimilation de l'écriture à un code, par exemple l'expression « code écrit » est éminemment réductrice et dangereuse. Le sens courant du mot code correspond à un « système fermé de signes au sens univoque ». Ainsi parle-t-on du code de la route ou de la sécurité routière. Si on pouvait entrer dans l'univers du scriptural en mémorisant le code écrit, comme on le fait avec le code de la route, l'apprentissage de l'écrit serait chose aisée pour la grande majorité des gens. Non, l'écriture n'est pas un code même si elle fait intervenir un certain nombre de codes : code graphophonétique, code orthographique, etc.

Selon Vygotsky (1985), le langage écrit est l'algèbre du langage, il permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral. En ce sens, l'entrée dans l'écrit provoque une véritable révolution du fonctionnement langagier chez l'enfant. Cette révolution peut très bien ne pas avoir lieu. Beaucoup d'élèves quittent le secondaire sans être véritablement entrés dans l'écrit, la révolution peut avorter comme elle peut se produire grâce principalement et en premier lieu à l'enseignement.

QU'EST-CE QU'APPRENDRE À ÉCRIRE ?

C'est une activité extrêmement plus complexe que l'utilisation d'un code ou qu'un ensemble de codes, aussi exige-t-elle un apprentissage très long, difficile et jamais terminé.

ENSEIGNER L'ÉCRIT, CE PEUT ÊTRE :

1. amener l'élève à opérer la différenciation entre l'oral et l'écrit, ce qui implique un enseignement contrasté de l'oral et de l'écrit et concrètement des tâches de production spécifiquement orales vs écrites. Soulignons l'erreur pédagogique qui a consisté à faire produire des exposés oraux qui sont des écrits oralisés qui ont pour effet de masquer les différences entre oral et écrit alors qu'on pourrait faire travailler des genres oraux authentiques comme les débats, les entrevues, les saynètes, etc. ;
2. motiver l'écrit à partir de ses usages sociaux dont les usages scolaires, en particulier par le recours à ses propres pratiques d'écriture (comment enseigner ce qu'on ne pratique pas ?) ;
3. montrer aux élèves que la compétence d'écriture est une compétence de haut niveau qui s'acquiert lentement, progressivement, par des apprentissages rigoureux et des pratiques répétées. Il faudrait, d'une part, proposer des tâches (pas toujours des écrits entiers) avec des objectifs d'apprentissage précis et contrôlés, selon une progression (programme d'études) ; par exemple, maîtriser la description d'itinéraires, l'introduction d'une explication de phénomènes physiques, etc., et, de l'autre, proposer des projets d'écriture de textes ciblés et finalisés ;
4. stimuler les rétroactions des pairs pour développer les capacités de distanciation des élèves face à l'écrit (travail coopératif, travail d'équipe) ;
5. créer avec les élèves des outils de révision et d'évaluation en vue de développer les capacités d'autocontrôle des productions ; accorder de l'attention et du temps à chaque volet du processus d'écriture : représentation de la tâche, planification, textualisation, révision ;
6. offrir des modèles des genres de textes à produire (lecture) ;
7. voir à l'appropriation des outils techniques (mise en page, traitement de textes, etc.) et linguistiques nécessaires (grammaire, lexique, conjugaison) ;
8. transformer notre façon de rétroagir aux écrits des élèves : cesser de tout réécrire à leur place, de tout corriger sans exiger d'eux une correction à la suite de la nôtre, confondre et mettre sur le même plan les différents niveaux d'intervention, et adopter de nouvelles méthodes d'évaluation.

L'accès à l'écriture a des effets psychologiques majeurs sur le développement intellectuel ou cognitif.

Entre les pratiques langagières orales et les pratiques écrites, il n'y a pas de continuum, mais plutôt une réorganisation des fonctions psychiques. Être conscient de cela est crucial pour les enseignants qui doivent tenir compte du coût cognitif énorme que représente l'écrit pour les jeunes en apprentissage.

Apprendre à écrire, c'est entrer dans l'ordre du scriptural par l'appropriation des outils construits à cet effet : les outils techniques dont le système graphique et orthographique et les outils sémiotiques que sont les discours et les genres. Apprendre à écrire, c'est entrer dans l'ordre du scriptural par la transformation de son fonctionnement langagier naturel, c'est une révolution cognitive.

Développer sa compétence de scripteur, c'est opérer une différenciation d'avec l'oral ; c'est construire une nouvelle compétence langagière qui a une structure et un fonctionnement propres ; c'est développer un contrôle conscient et volontaire sur son activité langagière en prenant son texte comme un objet qu'on crée, analyse, commente, structure, manipule et transforme.

Quelles sont les conséquences de cette conception de l'écrit pour l'enseignement ?

L'école a pour mission première le développement des potentialités cognitives de l'enfant. Ce développement intellectuel ne peut être vu comme un processus entièrement naturel, il est provoqué en partie par l'intervention du milieu et en particulier de l'école. Dire cela, c'est prendre parti pour une certaine conception interventionniste de l'éducation où l'enseignement devance le développement de l'enfant en lui fixant des exigences pas encore rencontrées tout en lui fournissant les outils et les contenus nécessaires. L'apprentissage se réalise grâce à une tension entre les capacités déjà acquises de l'élève et les nouvelles exigences. L'apprentissage est une expérience difficile, elle implique un déséquilibre émotif, effort et persévérance. Pour vouloir apprendre, il faut motivation et soutien.

Il revient essentiellement à l'enseignant de motiver l'élève, d'organiser ses apprentissages et de le soutenir.

L'enseignant et l'enseignante de français ont une importance cruciale pour le développement de la compétence d'écriture. Qui peut mieux que lui ou elle motiver, stimuler, proposer des tâches et des outils, encadrer les tâches, rétroagir ? J'ose affirmer que c'est sa responsabilité première.

LE PROGRAMME DE FRANÇAIS DE 1995

Je ne ferai pas une analyse critique du programme de français (*Québec français*, n° 101), mais je voudrais souligner que ce programme, malgré des lacunes de formes fort gênantes, tient bien compte de la complexité du développement de la compétence de l'écrit et offre des orientations stimulantes et des contenus pertinents pour enseigner l'écrit. Je me limiterai à souligner les principaux éléments positifs qu'il contient quant au développement de la compétence d'écriture :

- priorité donnée à l'écrit ;
- distinction entre textes de type littéraire et textes de type courant ;
- proposition de travailler les textes par types et par genres, donc de façon différenciée, plus proche de la textualité et selon une progression qui tient compte de la difficulté de s'approprier les différents genres (p. 61 du programme d'études) ;
- insistance sur tous les aspects du processus (p. 75) ;
- enseignement grammatical plus systématique et plus cohérent, en lien avec les pratiques langagières écrites (lecture et écriture) ;
- exigence de proposer des consignes d'écriture précises et complètes (p. 89) comprenant :
 1. l'intention ou but du texte (le scripteur doit pouvoir se représenter le but concret et le canal de diffusion de son texte) ;
 2. le destinataire du texte (le scripteur doit pouvoir se représenter son destinataire, ses caractéristiques, sa situation de réception) ;
 3. le genre de texte demandé, ses caractéristiques pragmatiques, structurelles et linguistiques (des études montrent que le développement de la compétence en écriture ne se fait pas de la même façon dans tous les genres).

Conclusion

Ce nouveau programme apporte des outils nouveaux et précis pour enseigner le français et en particulier l'écriture. Ce n'est pas pour céder à un effet de mode qu'il insiste sur les processus de lecture et d'écriture mais bien parce que ces derniers sont incontournables. Quiconque lit et écrit mène une série déterminée d'activités cognitives qu'on appelle processus. Bien sûr, la plupart des gens ne savent pas que ce qu'ils font s'appelle un processus. Se préoccuper de ce qui se passe dans la tête des apprenants, de ce qui leur permet de réussir ou au contraire de ce qui entrave leur apprentissage est essentiel. Ce n'est pas une fantaisie du programme, une responsabilité qu'on peut adopter ou pas, cela doit faire partie des tâches et de la compétence des enseignants de français. C'est ce que propose le programme, si on le lit avec les yeux et l'esprit ouverts.

L'arrivée de ce nouveau programme, c'est aussi l'occasion de relancer le débat dans l'école sur le rôle des autres enseignants quant au développement de la compétence d'écriture ; seuls, les enseignantes et les enseignants de français, nous n'y arriverons pas. C'est à nous de sensibiliser nos collègues et les directions d'établissement à cette nécessité, de leur proposer des activités d'écriture qui correspondent aux besoins de formation des élèves dans d'autres matières, de leur offrir notre soutien afin d'aider nos élèves à rédiger les textes nécessaires aux autres apprentissages scolaires. Pourquoi alors ne pas organiser des rencontres et débats midi avec les collègues des autres disciplines quand viendra la « Semaine du français », avec exposition de travaux écrits dans et pour d'autres disciplines ? Les élèves ont besoin de savoir que le développement de la compétence d'écriture concerne tout le monde à l'école.

Enfin, nouveaux contenus et nouvelles démarches impliquent appropriation et formation. Je crois que chacun d'entre nous est conscient de cela. Il faut certes exiger du Ministère ainsi que des institutions scolaires locales qu'ils assument leur rôle de façon responsable en offrant des activités de formation diversifiées et de qualité, mais il ne faut pas croire que tous les besoins de formation seront comblés rapidement et sans efforts individuels et collectifs.

Nous sommes des pédagogues, je crois que nous pourrions trouver des formules souples et peu coûteuses pour poursuivre notre propre formation : discussions d'articles, comptes rendus d'expériences, ateliers de résolution de problèmes d'enseignement, etc. Si les pouvoirs publics sont responsables d'assurer, par la formation des enseignants, un enseignement de qualité, comme enseignantes et enseignants, nous sommes aussi responsables de voir à parfaire notre formation ; c'est ce que font tous les professionnels, artisans, gens de métier dignes de ce nom. C'est aussi, quant à moi, la meilleure façon de continuer à aimer son métier.

Il faut aussi s'assurer que le MEQ révise ses critères et ses standards d'adoption du matériel afin que ce qui sera approuvé soit vraiment conforme aux orientations du programme et qu'il revoie sa politique d'évaluation et les examens nationaux qu'il impose afin que ceux-ci ne fassent pas dévier l'enseignement de ses objectifs comme cela fut le cas avec l'examen de 5^e secondaire depuis dix ans. Cet examen a empêché qu'une formation sérieuse à propos de l'argumentation écrite ait lieu à la fin du secondaire, car il imposait une vision figée et stérile de l'argumentation écrite. En plus d'avoir coûté très cher, il ne nous a rien appris qu'on ne savait déjà sur les difficultés d'écriture des jeunes. Il n'a même pas servi à faire progresser les compétences grammaticales des élèves, comme l'indiquent leurs résultats en syntaxe et en orthographe de 1996 par rapport à ceux des dix années antérieures. On n'enseigne pas l'écriture pour amener les élèves à réussir un examen, mais pour développer une réelle compétence d'écriture.

* *Didacticienne du français*

Note

1. Ce texte provient d'une conférence prononcée devant des enseignants de français des régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière durant une journée de formation à Terrebonne, le 11 octobre 1996.

Références bibliographiques

Pierre, Régine, « De l'alphabétisation à la littératie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement », Gand, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. XXVIII, n° 2, 1991, p. 151-187.

Schneuwly, Bernard, « Apprendre à écrire. Une approche socio-historique » dans *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, sous la dir de Boyer, Dionne et Raymond, Les Éditions Logiques, 1995, p. 73-100.

Vygotsky, L. S., *Pensée et langage*, Paris, Les Éditions Sociales, Paris, 1985 (© 1934).