Stéphanie Lanctôt
2017/04/11

Écriture Français discipline transdisciplinaire

L’accompagnement de l’écriture dans sa discipline: une idée qui fait son chemin

Dans un article paru précédemment, nous présentions les objectifs spécifiques et le déroulement du cours *DID875 – Accompagner l’écriture des genres de texte dans sa discipline*, issu du projet *Écrits en chantier* (voir l’encadré à ce propos en fin d’article). Ce cours de deuxième cycle, offert à PERFORMA, vise à former et à outiller les enseignants et enseignantes d’établissements collégiaux non spécialistes de la langue à mieux encadrer et soutenir leurs élèves dans la production des genres de textes propres à leur discipline. Nourri par l’expérience d’une première édition du cours à la session d’hiver 2016, le présent article s’intéresse au processus de prise de conscience des enseignants en ce qui a trait à l’importance de leur rôle dans l’accompagnement des élèves à l’écrit. Par l’entremise d’un cas de figure, nous tenterons d’illustrer comment la formation peut éventuellement contribuer à faire évoluer les conceptions et pratiques liées à l’accompagnement des écrits disciplinaires.

Le point de départ

Le premier moment-clé de la formation correspond à la mise en commun des représentations des enseignants à l’égard de l’écriture. Pour ce faire, les participants sont d’abord invités à réfléchir à leur rapport à l’écrit en rédigeant leur histoire personnelle de scripteur. Notre intention est de les amener à envisager l’enseignement

et l’apprentissage de l’écriture au-delà du respect du code linguistique et à considérer les dimensions affectives, cognitives, sociales et culturelles impliquées dans l’acte d’écrire.

La grande majorité des participants, à l’hiver 2016, ont affirmé aimer lire et écrire, et ce, depuis leur plus jeune âge. Souvent félicités ou reconnus pour la qualité de leurs écrits, ils n’ont jamais réellement su ce qu’ils faisaient de « spécial » pour bien écrire ou, du moins, pour satisfaire leurs destinataires. Plusieurs ont utilisé le mot « instinct » pour qualifier la manière dont ils s’y prenaient pour produire les écrits demandés. Tous ont assuré par ailleurs accorder une très grande importance au respect du code linguistique. La correction de la langue, mais surtout le temps qu’ils y consacraient, en désespérait d’ailleurs plus d’un. Une minorité d’entre eux ont toutefois admis éprouver un certain malaise à évaluer le respect des règles du français écrit du fait qu’ils ne considéraient pas les maitriser parfaitement eux-mêmes.

Ainsi, tous ont eu l’occasion de s’exprimer et de prendre connaissance de la vision de leurs collègues. Les échanges, très riches, ont vite mené chacun des participants à reconnaitre que son propre rapport à l’écrit avait un impact indéniable sur sa façon d’accompagner les élèves à l’écrit. Cette réflexion représente le point de départ vers l’accompagnement des activités d’écriture, parce que mieux comprendre son rapport à l’écrit aide à mieux appréhender celui des étudiants.

Déconstruire pour mieux rebâtir

Des conceptions erronées au sujet de l’enseignement de l’écrit, de son apprentissage et de ses usages peuvent représenter un frein à l’accompagnement des activités d’écriture. Afin de les aider à édifier leurs nouveaux apprentissages sur des bases solides, les participants ont été interrogés anonymement sur certains mythes associés à l’écriture. Ils ont ensuite dû confronter leurs propres croyances et celles de leurs pairs ainsi que la littérature scientifique. Parmi certaines idées reçues concernant l’écriture, mentionnons les suivantes, partagées par une grande proportion de participants.

1 *Un bon texte est un texte sans fautes.*

Cette conception divisait le groupe en deux : alors que certains considéraient les erreurs de langue comme le principal obstacle à l'appréciation de la qualité d'un texte, les autres faisaient remarquer que de nombreux élèves, bien que capables d'écrire des textes sans fautes, avaient surtout de la difficulté à les structurer de manière cohérente. En effet, malgré leur certaine maitrise des contenus, des étudiants peinent à verbaliser les savoirs. Or, pour écrire des textes jugés acceptables dans des situations diverses, il importe que l'élève puisse s'approprier les outils nécessaires – dont la reconnaissance des spécificités du genre textuel (Schneuwly, 1995).

2 *Bien écrire est un don. Certaines personnes sont douées pour l'écriture alors que d'autres ne le sont pas. La compétence à écrire se développe surtout aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.*
Toutes ces conceptions, profondément ancrées dans la croyance populaire, ont un point en commun : elles justifient, pour leurs tenants, le fait que leur contribution au développement des compétences à l'écrit des élèves est nulle ou très limitée (Roberge et Ruest, 2014). Considérer l'écriture comme un don, une connaissance naturelle, voire un acte spontané n'est certainement pas sans conséquence sur la manière d'envisager l'écriture, son apprentissage et son propre rôle dans l'accompagnement des étudiants à l'écrit. Relater leur expérience par rapport à une tâche d'écriture notée (dissertation, rapport de laboratoire, rapport de stage, etc.) ou jugée (procès-verbal, lettre d'embauche, article scientifique, etc.) a amené des participants à nuancer leurs propos : la compétence à écrire n'est pas stable dans le temps, elle se développe tout au long de la vie.

3 *La compétence à écrire est transférable d'un contexte à un autre. Par exemple, un élève qui a de la facilité à écrire une dissertation en littérature aura de la facilité à rédiger un rapport de stage.*
Cette idée tenace relègue, consciemment ou non, la responsabilité du développement des compétences langagières aux enseignants et enseignantes de littérature. Il est certes légitime de supposer que les connaissances acquises dans la classe de français quant à la langue écrite normée (lexique, orthographe, syntaxe) puissent être transférables d'une situation d'écriture à une autre. Or, bien que certains genres textuels partagent des ressemblances, d'autres diffèrent suffisamment pour que le transfert des acquis de l'un vers l'autre engendre parfois d'importantes incongruités. Les participants ont vite fait de réaliser que toute discipline scolaire – comme toute profession – fait appel à des écrits spécifiques. Il ne suffit pas d'apprendre aux élèves à lire, à analyser des textes littéraires et à écrire des dissertations pour qu'ils maitrisent spontanément l'ensemble des

genres textuels qu'ils rencontreront dans leur cursus scolaire. Les participants du cours DID875 ont pris conscience que nul n'est mieux placé qu'un enseignant de chimie, de production audiovisuelle ou de technologie de l'estimation et de l'évaluation en bâtiment, par exemple, pour expliquer les spécificités de certains genres d'écrits tels le rapport de laboratoire, le rapport de stage ou le document technique.

La reconnaissance des démarches d'accompagnement mises en œuvre

À l'occasion d'un premier bilan des apprentissages, les enseignants inscrits au cours ont été invités à décrire les outils ou les activités qu'ils utilisaient pour accompagner les élèves à l'écrit et à dire à quel moment-clé du processus d'écriture ces interventions correspondaient (voir la figure 1). Ils ont alors constaté que les démarches qu'ils suivaient pour accompagner les étudiants (cahier explicatif, texte exemple, grille de révision, retour réflexif, etc.) ne portaient que sur une ou deux des étapes du processus d'écriture (planification ou révision).

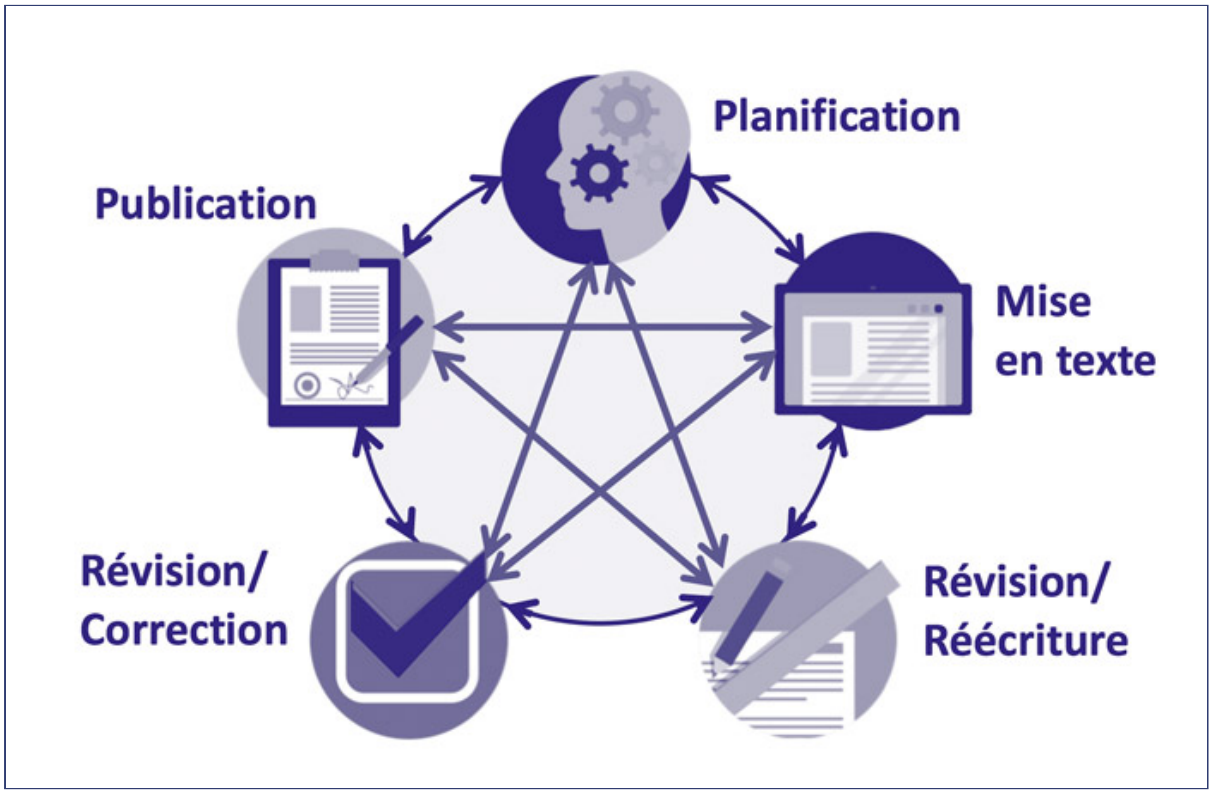

Figure 1

Représentation visuelle du processus d'écriture – Adaptée de Hayes et Flower (1980) et Paradis (2012, 2013a-b, 2014)

Le changement : de l'appréhension à l'actualisation

En cours de route, certains questionnements soulevés par les participants ont laissé poindre des zones d'incertitude. Où allaient-ils trouver le temps pour concevoir et appliquer des modalités d'accompagnement pertinentes? Détenaient-ils l'expertise nécessaire pour entreprendre un tel changement? Malgré ces inquiétudes passagères, tous ont répondu positivement à l'invitation qui leur était lancée de faire évoluer leurs pratiques et ont semblé motivés à réaliser les apprentissages nécessaires pour y parvenir. Les travaux et les échanges tenus dans les forums en ligne nous ont d'ailleurs confirmé à quel point l'ensemble des participants du cours DID875 se sentaient concernés par ce défi.

Au bout du compte, tous se sont investis dans les diverses activités du cours et ont réussi à identifier les principales caractéristiques d'un genre textuel en usage dans leur discipline. Ils ont développé des outils concrets tels que des activités d'apprentissage à effectuer en classe et une grille de révision ciblant ces caractéristiques. Pour mieux décrire le cheminement rendu possible par le cours, nous proposons ici la description d'un cas de figure inspiré par différentes observations réalisées durant la session d'hiver 2016.

Le cas de Jean

Avant la formation

Jean[1], issu du milieu professionnel, enseigne dans un programme technique. Dans le cadre de son cours, il évalue plusieurs types de productions écrites (questions à réponse plus ou moins longue, argumentaire de projet et rapport de stage). Pour le besoin du cours DID875, il a choisi de travailler sur le rapport de stage, comme une grande proportion des participants. L'idée d'approfondir ce genre textuel lui semble pertinente — l'écart qui existe entre ses consignes d'écriture et les textes qu'il reçoit le

désole bien souvent. Jean demeure toutefois sceptique : le contenu de son cours est déjà fort chargé et il ne passe vraiment pas assez de temps avec les élèves, avant qu'ils ne partent en stage, pour consacrer des périodes entières à l'enseignement de l'écriture…

Jean se questionne sur son aptitude à accompagner les étudiants dans la rédaction d'un « bon » rapport de stage. Il se juge compétent dans la production des écrits spécifiques à son domaine d'expertise professionnelle, mais moins outillé pour guider la rédaction d'un écrit plus « scolaire » tel le rapport de stage. Interrogé sur la façon dont il encadre les élèves à l'écrit, Jean dit se contenter d'abord de formuler quelques indications orales assez générales (par exemple : « Énoncez des faits, pas des opinions… »). Afin de faciliter la tâche des étudiants (et sa correction), il a conçu un gabarit d'écriture – cette idée lui est venue à la suite de son insatisfaction grandissante à l'égard des productions écrites des élèves. Pour ce faire, il a simplifié ses exigences et subdivisé le rapport en un nombre restreint de rubriques à remplir à des moments précis du stage. Il offre aussi des rencontres individuelles où, à la suite d'une première lecture du texte, il indique à l'élève les principaux problèmes relevés.

Jean souhaiterait offrir un accompagnement plus ciblé. Or, non seulement il manque de temps pour le faire, mais ses connaissances des conventions d'écriture propres à ce genre textuel se révèlent lacunaires. Nous jugeons que son niveau d'intervention se situe principalement aux étapes de **révision/réécriture**[2] et de **révision/correction** du processus d'écriture. Pour lui, accompagner, c'est d'abord aider l'élève à développer sa capacité à réviser ses textes (voir la figure 2). À ce stade, Jean fait une constatation qui le guidera durant toute la formation : il doit rendre explicite, en amont, ce qu'il transmet implicitement à travers ses conseils de réécriture.

Figure 2

Niveau d'intervention de Jean avant le cours DID875

Pendant la formation

À la suite des différentes lectures et activités réalisées dans les premiers volets de la formation, Jean souhaite enrichir sa pratique actuelle. Dressant un premier bilan de ses apprentissages, il propose diverses modalités d'accompagnement qui recouvrent, cette fois, plusieurs étapes du processus d'écriture. À l'étape de la **planification**[3], Jean suggère l'observation en groupe de textes modèles et la conception d'un guide méthodologique décrivant les principales caractéristiques langagières à respecter. Il souhaite d'ailleurs formuler une consigne de rédaction ajustée aux attentes qu'il a envers le produit final. Afin d'offrir un soutien aux élèves à l'étape de la **mise en texte** [4], il projette de réaliser une grille de vérification ciblant les principales caractéristiques du genre à produire ainsi qu'un lexique relevant le vocabulaire spécifique à son domaine d'enseignement. À l'étape de la **révision/réécriture**, en plus des rencontres individuelles qu'il offre déjà, Jean juge aussi pertinent de proposer la relecture entre pairs à l'aide d'une grille d'évaluation formative. Enfin, à l'étape de la **révision/correction**[5], il compte offrir des ateliers de correction à l'aide d'Antidote.

La figure 3 illustre les étapes du processus d'écriture au cours desquelles Jean souhaite dorénavant intervenir. L'accompagnement qu'il envisage concerne maintenant les étapes de la planification, de la mise en texte ainsi que de la révision/réécriture et de la révision/correction. Cette nouvelle proposition montre un réel changement dans sa conception de la tâche d'écriture, puisque des allers-retours sont également rendus possibles d'une étape à une autre; écrire n'est plus vu comme une opération linéaire et unidirectionnelle.

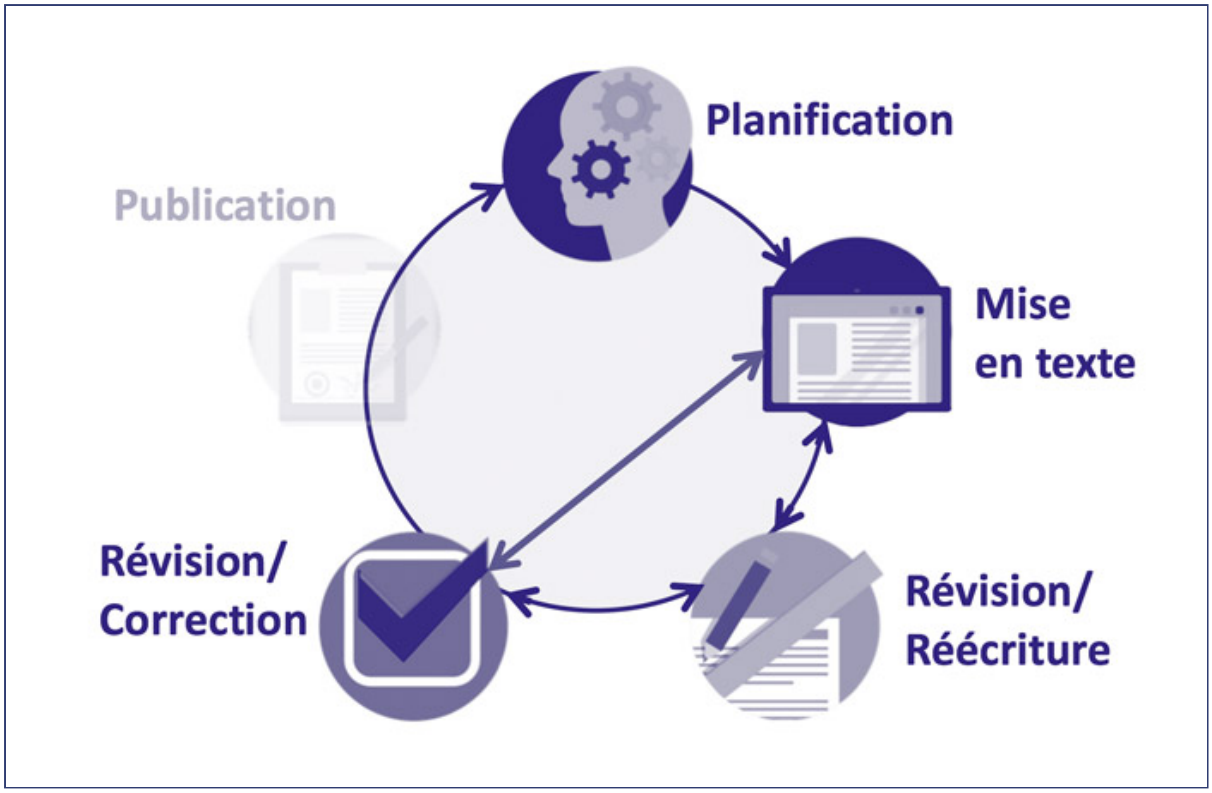

Figure 3
Niveau d'intervention de Jean pendant le cours DID875

À la fin de la formation

Lors d'un retour réflexif en fin de parcours, Jean remet une version simplifiée du scénario d'accompagnement qu'il avait précédemment soumis. Selon ses dires, la réalité a vite fait de le rattraper et de ralentir ses élans. Ce qu'il propose, au terme de la formation, est plus réaliste : Jean tient compte des contraintes de temps et de la dynamique particulière de son cours. Ainsi, les principaux efforts sont maintenus à la phase de planification, car cette étape correspond au moment de la session où il a le

plus souvent l'occasion de voir ses étudiants. Il mise aussi sur les outils développés, telles une consigne plus claire et une grille de vérification, pour accompagner à distance les élèves. Au lieu de réaliser lui-même un lexique pour ces derniers, il compte plutôt concevoir une activité d'apprentissage où il leur demanderait de le mettre au point eux-mêmes. Jean conserve la prélecture et le suivi individuel, et il constate, avec satisfaction, qu'il sera dorénavant en mesure de proposer des pistes de réajustement plus ciblées. L'idée d'offrir des ateliers de correction à l'aide d'Antidote est mise sur la glace, mais Jean compte faire la promotion des ateliers offerts par le centre d'aide de son cégep.

Le chemin parcouru

Concerné initialement par la question de la valorisation de la langue, Jean s'interrogeait sur l'ampleur de son rôle et sur sa capacité à intégrer dans sa pratique les changements proposés au cours de la formation, prétextant le manque de temps et de ressources pour y parvenir. Le cours lui aura révélé ceci : rendre explicites les conventions d'écriture et les attentes liées à un rapport de stage outille bien les élèves et les aide à rendre compte par écrit de leur expérience de stage de manière plus habile. Au terme de sa formation, Jean semble motivé à s'investir dans le développement de nouvelles mesures d'accompagnement ainsi qu'à modifier son enseignement afin de tenir compte des acquis. Il nous apparait donc que la formation offerte conduit sans contredit à un tel changement conceptuel[6].

Nos observations montrent que le cours *DID875 – Accompagner l'écriture des genres de textes dans sa discipline* peut amener les enseignants à saisir l'importance de leur rôle dans l'accompagnement des élèves à l'écrit et contribuer à un changement dans leurs pratiques. Ce cours PERFORMA sera offert à nouveau à la session d'été 2017. Des activités de formation plus courtes, de type « clés en main », sont aussi accessibles par l'entremise de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC). Deux formats sont proposés : un atelier d'initiation de 3 heures (présentation théorique avec application en situation authentique) ou un atelier d'approfondissement de 6 heures (survol théorique, mise en application et développement d'outils didactiques). Ces différentes formules de perfectionnement sont autant d'occasions

offertes aux enseignants de se sensibiliser à leur rôle dans l'encadrement des tâches d'écriture dans leur discipline.

Références

HAYES, J. R., et L.S. FLOWER (1980). « Identifying the organization of writing processes ». Dans L. W. GREGG et E. R. STEINBERG (éd.), *Cognitive processes in writing,* Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

LAMPRON, R. (2014). « Une formation à l'accompagnement de l'écriture dans sa discipline : leviers et obstacles chez des enseignants du collégial », *Correspondance*, vol. 20, nº 1. [En ligne], [http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pour-tout-bagage-on-a-vingt-ans/une-formation-a-laccompagnement-de-lecriture-dans-sa-discipline-leviers-et-obstacles-chez-des-enseignants-du-collegial/]. (Consulté le 17 février 2017).

PARADIS, H. (2012). « La planification d'un texte : pourquoi, comment? », *Correspondance*, vol. 18, nº 1. [En ligne], [http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/cinq-pistes-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-lecrit/la-planification-dun-texte-pourquoi-comment/]. (Consulté le 17 février 2017).

PARADIS, H. (2013a). « La mise en texte, ou comment gérer simultanément un nombre incroyable de données », *Correspondance*, vol. 18, nº 2. [En ligne], [http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/hors-des-sentiers-battus/la-mise-en-texte-ou-comment-gerer-simultanement-un-nombre-incroyable-de-donnees/]. (Consulté le 17 février 2017).

PARADIS, H. (2013b). « La réécriture », *Correspondance*, vol. 18, nº 3. [En ligne], [http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pygmalion-et-nous/la-reecriture/

]. (Consulté le 17 février 2017).

PARADIS, H. (2014). « J'ai fini. – Ah oui? », *Correspondance*, vol 19, n° 2. [En ligne], [http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/haro-sur-lecole/jai-fini-ah-oui-les-obstacles-a-la-revision/]. (Consulté le 17 février 2017).

ROBERGE, J., et C. RUEST (2014). « Enseignement et représentation autour de l'écrit », *Correspondance,* vol. 19, n° 2. [En ligne], [http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/haro-sur-lecole/enseignement-et-representations-autour-de-lecrit/]. (Consulté le 17 février 2017).

SCHNEUWLY, B. (1995). « Apprendre à écrire. Une approche socio-historique ». Dans J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE et P. RAYMOND (dir.). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture,* Montréal, Les Éditions Logiques, p. 73 à 100.

Écrits en chantier en bref

Le projet *Écrits en chantier* est issu d'un programme de collaboration universités-collèges (Chantier 3). Financé par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) de 2012 à 2016, il a été porté par une équipe constituée d'enseignants du collégial ainsi que de professeurs et d'étudiantes de l'Université de Sherbrooke*. Les activités visaient principalement deux objectifs :

1. Élaborer diverses formations destinées à des enseignants de cégep qui souhaitent s'outiller pour accompagner leurs étudiants dans la production des genres textuels propres à leur discipline
2. Former des membres de l'équipe pour offrir les formations (Blaser, 2013

)

La pérennité du projet est maintenant assurée par différents formats d'ateliers « clés en main » promus par l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) et par le cours DID875 – *Accompagner l'écriture des genres de texte dans sa discipline* (1 crédit), offert dans le programme de formation de deuxième cycle pour les enseignants du collégial (PERFORMA, Université de Sherbrooke). Les ateliers et le cours s'appuient en partie sur le matériel *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique* (Libersan, 2012), une collection de 10 fascicules portant chacun sur un genre de texte en usage dans un ou plusieurs programmes du collégial.

Stéphanie Lanctôt, ancienne membre d'*Écrits en chantier*, offre le cours DID875 depuis janvier 2016. Le présent article rend compte de cette première expérience.

* Sous la direction de Christiane Blaser, professeure à l'Université de Sherbrooke. Étaient membres de l'équipe d'*Écrits en chantier* : Jean-Philippe Boudreau, Claire Denis et Louis Desmeules, enseignants au cégep de Sherbrooke; Lucie Libersan, enseignante au collège Ahuntsic; Anne-Marie Tézine, enseignante au cégep Édouard-Montpetit; Olivier Dezutter, Florian Meyer et Isabelle Nizet, professeurs à l'Université de Sherbrooke; Roselyne Lampron et Stéphanie Lanctôt, étudiantes à l'Université de Sherbrooke.

1 Jean ne représente personne en particulier, il est le reflet d'un cas type rassemblant les caractéristiques, les réflexions et les interventions de plusieurs participants à la fois. [Retour]

2 La révision/réécriture désigne le fait de relire et de retravailler un texte pour ce qui touche les aspects discursifs, textuels et stylistiques. La vérification de l'orthographe et de la ponctuation est reportée à une étape ultérieure (Paradis, 2013). [Retour]

3 La planification est une représentation interne et abstraite des connaissances qui devront être utilisées pour écrire un texte (Paradis, 2012

). [Retour]

4 La mise en texte consiste à produire un texte en lien avec les informations logées dans la mémoire à long terme. Cette étape commence dès que le scripteur rédige la première version de son texte (Paradis, 2013). [Retour]

5 La révision/correction peut être accomplie à la fin du premier jet, après une pause, après l'évaluation formative de l'enseignant ou des pairs, etc. (Paradis, 2014). [Retour]

6 À ce sujet, il est pertinent de consulter l'article de Roselyne Lampron (2014) sur les conceptions des enseignants et les influences de celles-ci sur l'acceptation de la proposition de changement de pratique. [Retour]

Stéphanie Lanctôt

Doctorante et chargée de cours au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke