

Thématique

difficultés d'apprentissage- écriture

Textes sur le sujet

Préparé par Godelieve Debeurme

Avec la collaboration de Maryse Lamarche, étudiante au 2^e cycle

Table des matières

1. Qu'est-ce qu'écrire ?
2. Quand commence l'apprentissage de l'écriture ?
3. Qui sont les élèves à risque en écriture ?
4. Quelles sont les interventions à mener auprès des élèves en difficulté ou à risque en écriture ?
5. Comment intervenir dans l'apprentissage de l'écriture chez les élèves éprouvant de graves difficultés?
6. Comment stimuler le goût d'écrire des élèves ?
7. Comment évaluer l'écriture ?

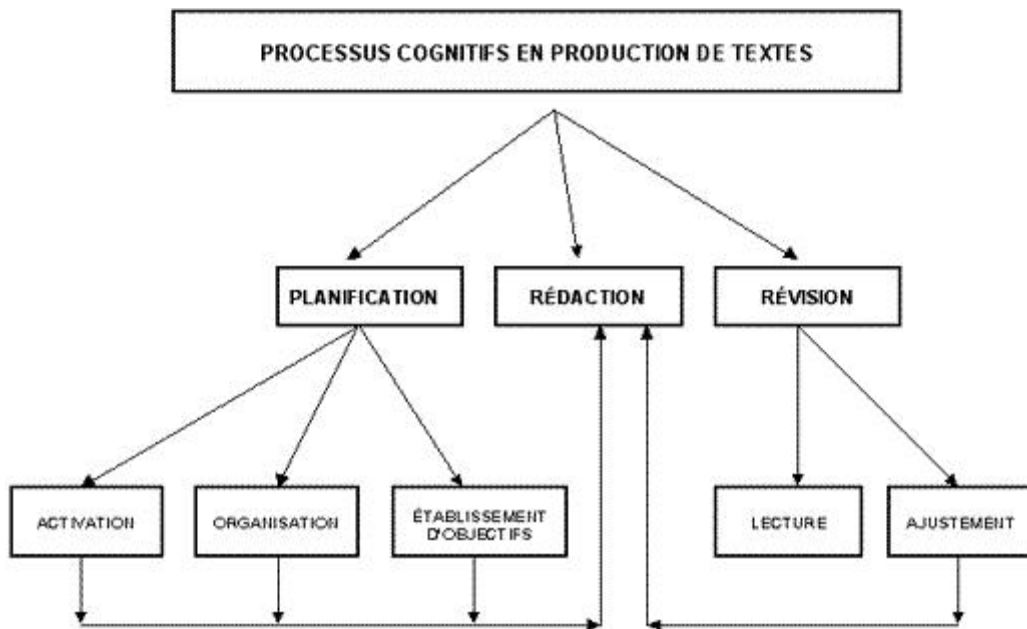
1- Qu'est-ce qu'écrire ?

L'écriture est actuellement considérée comme une activité dont le but premier est de produire du sens. C'est un processus global, complexe, qui ne peut être réduit à la capacité de bien orthographier ou de calligraphier, bien que ces éléments en constituent des dimensions importantes. Comme il est essentiel de tenir compte de différentes dimensions ou de rassembler des connaissances de niveaux différents, de façon quasi concomitante, en fait une activité de résolution de

problème.

À l'intérieur de l'écriture, il importe de s'attarder au résultat (le texte), mais aussi au processus (l'activité de rédaction). Il est indispensable de considérer les processus cognitifs et métacognitifs activés (ou non activés, voire déficitaires) lorsque l'individu est placé en situation d'écriture. Hayes et Flower (1980) définissent trois étapes importantes à l'intérieur du processus de rédaction : la planification, la mise en texte et la révision. La planification consiste entre autres à définir le but de l'écrit et à déterminer un plan d'écriture tandis que la mise en texte est le moment pendant lequel l'élève rédige son texte. Par ailleurs, la révision amène l'élève à se relire pour effectuer les modifications souhaitées. Ces trois étapes ne se déroulent pas de manière linéaire ; elles se chevauchent à l'intérieur du processus d'écriture. Ainsi, l'élève, au cours de sa mise en texte, peut planifier un nouvel élément ou effectuer une révision de ce qui a déjà été produit. Ces étapes ne doivent donc pas être considérées dans une perspective linéaire mais plutôt circulaire, sinon récurrente.

Par ailleurs, écrire est aussi une activité de communication qui demande, entre autres, d'être capable d'adapter son style d'écriture selon l'intention et le type de texte. Il s'agit de développer une certaine polyvalence dans la façon d'écrire. C'est pourquoi, il faut soumettre aux élèves des situations d'écriture diversifiées nécessitant l'utilisation de compétences variées. L'écriture est d'ailleurs une habileté qui se développe grâce à la production régulière de textes. L'enseignement de l'écrit à l'école devrait partir de ce principe. Par ailleurs, l'acquisition des connaissances et des habiletés reliées à l'écriture devrait être effectuée de manière à permettre au jeune la compréhension et le réinvestissement des divers éléments d'apprentissage en production de textes afin de favoriser le transfert. C'est pourquoi, il est important de privilégier en classe l'enseignement explicite des stratégies à utiliser ainsi que leurs conditions d'utilisation (quand, comment, pourquoi). En ce sens et tel que le souligne Simard (1995), l'enseignement de l'écriture aux élèves en difficulté doit viser le développement d'une plus grande autonomie face à l'utilisation des divers processus reliés à l'écriture en contexte de rédaction.



2- Quand commence l'apprentissage de l'écriture ?

L'apprentissage de l'écriture peut commencer bien avant l'entrée à l'école. En fait, dès son plus jeune âge, l'enfant côtoie l'écrit présent dans son environnement et il s'en bâtit des représentations. Ainsi, bien avant d'apprendre l'écriture de manière formelle, il détient une certaine conception de son fonctionnement (Boudreau). Divers auteurs ont tenté de démontrer l'évolution que suit l'enfant dans l'acquisition de l'écriture. Les travaux les plus connus sont sans doute ceux de Ferreiro et Gomez-Palacio qui indiquent que l'enfant traverserait progressivement les étapes présyllabique, syllabique et syllabico-alphabétique avant d'acquiescer la correspondance graphème-phonème (le niveau alphabétique). Ainsi, les conceptions de l'enfant seraient évolutives et se construiraient par le biais de la vérification de différentes hypothèses sur l'écrit. Fijalkow et Fijalkow proposent aussi une genèse de l'écriture qui se caractérise par le degré d'analyse que l'enfant effectue sur la langue (Boudreau p184-185).

Le rythme d'évolution dans l'acquisition de ces représentations est différent pour chaque enfant. L'accession à l'écrit chez l'enfant se réalise par le développement de pratiques de l'écrit, par l'interaction avec des scripteurs et par la compréhension du système écrit, ce qui pourrait entre autres expliquer, selon Boudreau, les différences entre les scripteurs. Ainsi, à leur arrivée en première année, les enfants ne disposent pas d'un même bagage de connaissances et ne sont pas tous rendus à l'acquisition de la correspondance graphème/phonème. Pour préparer adéquatement les élèves à la première année, Boudreau indique l'importance de proposer aux élèves de maternelle des activités d'éveil à l'écrit, tant pour la lecture que pour l'écriture. Ces activités visent à développer chez les

élèves la conscience linguistique en les amenant à produire des hypothèses sur l'écrit. Cet auteur a démontré que de telles interventions augmentent la clarté cognitive chez les enfants (la capacité de se représenter l'écrit) particulièrement au niveau de la connaissance des termes techniques reliés à l'écrit (lettre, mot, phrase, etc.).

3- Qui sont les élèves à risque en écriture ?

Qu'est-ce qui différencie un élève compétent en écriture d'un élève en difficulté ? À ce sujet, Simard fournit différentes caractéristiques des élèves pouvant développer des problèmes en écriture. Il a observé que parmi les comportements déficitaires les plus fréquents, on peut remarquer que ces élèves :

- planifient peu leur texte ;
- déterminent mal leur intention d'écriture ;
- démontrent de la difficulté à structurer leurs idées ;
- démontrent de la difficulté à prévoir les besoins d'information des lecteurs ;
- écrivent sans tenir compte de ce qui est déjà écrit et de ce qu'ils écriront par la suite ;
- démontrent de la difficulté à détecter leurs erreurs ;
- révisent peu ou ne semblent pas "voir" ce qu'ils ont vraiment écrit ;
- produisent des textes courts ayant des phrases simples et un vocabulaire pauvre ;
- n'explicitent pas suffisamment leur pensée sous forme écrite (leur texte semble incohérent, pour comprendre le lecteur doit deviner) ;
- ont un style d'écriture se rapprochant de la langue orale familière ;
- démontrent des difficultés en orthographe et en ponctuation ;
- ont de la difficulté à calligraphier, ce qui rend la lecture de leurs textes difficile etc.

Tous ces comportements déficitaires ne sont pas nécessairement présents de façon concomitante chez tout scripteur à risque, mais inutile de dire que si une difficulté se présente dans une dimension de l'écriture, elle peut avoir un effet sur une autre ; certains préalables sont, en effet, indispensables. Ce que l'on peut constater également, c'est que les élèves à risque ne démontrent pas

d'automatisation des procédures comme chez l'élève qui ne serait pas en difficulté. Plusieurs d'entre eux sont encore préoccupés par l'aspect mécanique de l'écrit, ce qui les empêche d'accorder leur attention au contenu.

Ces comportements déficitaires peuvent également s'observer chez le scripteur adulte. Ainsi, Thérien et Smith (1996) ont constaté chez des étudiants de l'ordre collégial que " les difficultés qu'éprouvent certains étudiants face à la rédaction d'un texte sont nombreuses : incapacité à traiter adéquatement l'information, méconnaissance des étapes et des fonctions de l'écriture, incapacité à respecter les critères de qualité d'un texte raisonné (p.25). " Certains éprouvent des difficultés parce qu'ils escamotent la partie initiale, soit celle de la planification ou ne tiennent pas suffisamment compte d'un lecteur réel ou potentiel.

Quant aux connaissances orthographiques et grammaticales, Debeurme (en cours) a pu observer quelques comportements déficitaires chez les scripteurs adultes qui se résument principalement comme suit :

- ils ne reconnaissent pas les formes erronées en contexte ;
- ils interprètent fréquemment les faits de langue d'un point de vue " esthétique " : *je ne l'ai pas écrit parce que ça ne faisait pas beau ; ça faisait drôle ;*
- ils expliquent certaines formes en proposant un amalgame de règles grammaticales mémorisées et récitées antérieurement ;
- ils ne maîtrisent pas la ponctuation et ont tendance à ajouter des virgules à des endroits inhabituels ;
- ils sont peu familiers avec l'analyse grammaticale et ont de la difficulté à trouver les fonctions dans une phrase.

L'apprentissage de la grammaire

Puisque par l'écriture l'individu cherche à produire un texte qui a du sens, l'enseignement des notions grammaticales ne peut se faire de manière isolée du reste de l'écrit. Il importe de relier cet apprentissage à la production d'écrits afin de permettre aux élèves de se rendre compte de l'utilité de ces connaissances et d'en saisir ainsi toute l'importance. C'est en contexte d'écriture qu'ils pourront mieux saisir la nécessité d'être précis et juste en utilisant la langue écrite. Ainsi, dans l'apprentissage de la grammaire, il faut viser la compréhension des notions par l'élève et ne pas se limiter à un apprentissage théorique. En ce sens, si l'on veut enseigner aux élèves la connaissance des différentes catégories de mots, il faut le faire dans le but de faciliter leur compréhension des processus grammaticaux et non simplement pour les amener à connaître ces catégories. (Villepoux). Selon Simard, il importe d'utiliser les véritables termes de la grammaire et non des expressions imagées (ex : les mots d'actions pour signifier

les verbes) qui risquent de confondre l'élève. En effet, il cite qu'un élève pourrait par exemple indiquer que "dormir" n'est pas un mot d'action car aucune action n'est alors effectuée (p.173). Villepontoux souligne que l'enseignement de la grammaire devrait répondre aux difficultés réelles rencontrées par les élèves et à leur besoin de découvrir de nouveaux moyens d'expression.

Il est important d'amener les élèves à maîtriser les règles de base. Pour enseigner la grammaire aux élèves, Simard propose d'utiliser une démarche inductive basée sur la découverte afin d'amener l'élève à construire ses connaissances. Une telle démarche favorise le questionnement et la participation de l'élève, tout en l'amenant à vérifier ses conceptions (pour la démarche inductive, voir Simard p.173-176). Toutefois, les connaissances apprises lors de leçons doivent par la suite être réinvesties dans la production de textes.

Le nouveau programme de français du MEQ propose d'initier à la grammaire par la phrase et par le texte en préconisant les manipulations linguistiques. " La façon dont la grammaire de la phrase est abordée, implique des apprentissages grammaticaux menant à la capacité de distinguer les phrases syntaxiques à l'intérieur des phrases graphiques et à la capacité de reconnaître les groupes fonctionnels ". La phrase de base (groupe du nom sujet, groupe du verbe, un ou des groupes facultatifs) est le noyau à partir duquel se pratiquent les différentes opérations linguistiques afin de trouver les groupes fonctionnels.

L'apprentissage de l'orthographe

L'apprentissage de l'orthographe est un processus sans fin que l'on ne peut penser maîtriser de manière absolue. En fait, l'orthographe nécessite un apprentissage continu et récurrent, compte tenu des nombreux écueils présents dans la langue française. En ce sens, il serait illusoire de demander aux élèves de savoir bien orthographier tous les mots qu'ils rencontrent. Malgré l'importance qu'il faut lui accorder, l'orthographe constitue un apprentissage important, mais ne doit pas devenir une idée fixe nuisant au goût d'écrire des élèves. Apprendre à bien orthographier les mots nécessite un travail individuel de la part de l'élève, mais l'enseignant peut aussi faciliter cet apprentissage en amenant l'élève, tout comme pour la grammaire, à se rendre compte de sa réelle utilité. Par contre, il convient à l'enseignant de leur proposer des stratégies pour aider à la rétention de l'orthographe d'un bon nombre de mots. Pour aider à l'orthographe d'usage, l'élève peut faire appel à des moyens mnémotechniques, à l'exploitation des familles de mots, à l'étymologie, à la préfix- ou la suffixation, etc. Cette prise de conscience est essentielle afin de permettre graduellement aux élèves de devenir plus autonomes et de se responsabiliser face à cet apprentissage (Villepontoux).

Selon Simard, "l'enseignement de l'orthographe lexicale doit donc amener l'élève à acquérir un bagage de mots écrits courants et en même temps lui faire mettre au point diverses stratégies favorisant une meilleure compréhension du fonctionnement général du système orthographique" (p. 156). Ainsi, cet enseignement ne se limite pas seulement à faire connaître comment s'écrit un

mot, mais aussi à comprendre pourquoi ce mot s'écrit ainsi. Tout comme pour la grammaire, les leçons inductives peuvent être utilisées en orthographe en s'assurant de réinvestir les apprentissages dans des situations réelles. En ce sens, Ditisheim signale l'importance de faire apprendre l'orthographe en contexte réel d'écriture. En faisant composer aux élèves des textes signifiants, il y a plus de chance que ces derniers développeront le besoin et le plaisir de communiquer par écrit. Par la même occasion, ils voudront ensuite apprendre les moyens nécessaires pour bien écrire. Si le scripteur veut se faire comprendre, il doit respecter un certain code commun (Primeau, 1980). Pour Ditisheim, il est nécessaire que les élèves connaissent l'orthographe d'usage et grammaticale, mais ils doivent aussi savoir se questionner au bon moment. Apprendre l'orthographe consiste à faire des hypothèses et des vérifications, ce qui ne peut être fait qu'en contexte réel d'écriture. Selon cette auteure, faire un enseignement morcelé amène l'élève à catégoriser le savoir, à ne pas faire de liens entre les connaissances acquises. Il faut donc apprendre aux élèves, et particulièrement aux élèves en difficulté, à faire des essais et à les vérifier dans une vraie situation d'écriture. Il est important de leur fournir de la rétroaction sur ce qu'ils effectuent. Il peut être bénéfique, tant pour le scripteur lui-même que pour les autres élèves de la classe, d'exploiter la verbalisation métalinguistique de l'élève lorsqu'il est placé en situation d'écriture, que ce soit lors de la planification, la mise en texte ou la révision. Cependant, l'élève doit être soutenu par l'enseignant dans cette tâche qui doit lui montrer qu'il peut être amusant et stimulant de découvrir la langue écrite. En effet, cette habileté a des chances de se développer davantage si l'enfant expérimente régulièrement, sans être jugé et avec de l'aide, qu'il peut découvrir par lui-même la bonne orthographe (Ditisheim).

Par ailleurs, pour que les élèves puissent en arriver à utiliser les grammaires et les dictionnaires en cours de rédaction, il importe de leur enseigner certaines habiletés et de les initier à cette utilisation. L'enseignante pourrait mettre en place un nombre d'activités d'exploitation ludiques afin de démystifier ces documents de référence et d'en faire un outil pratique à toute situation d'écriture.

Calligraphie

La calligraphie est un aspect important de l'écriture qu'il ne faut pas négliger. Les acquis essentiels qu'il faut développer chez les élèves sont la capacité à effectuer un tracé lisible et suffisamment rapide. Simard nous rappelle qu'une fois ces objectifs atteints, il importe de se centrer sur d'autres aspects de l'écriture et de ne pas consacrer un temps inutile à l'acquisition d'une calligraphie parfaite.

4- Quelles sont les interventions à mener auprès des élèves en difficulté ou à risque en écriture ?

Avant toute chose, il importe de bien déterminer quels sont les apprentissages prioritaires à effectuer pour l'élève ; il importe de partir de ses difficultés au lieu

de mettre de l'avant l'atteinte inconditionnelle des objectifs du programme. Pour y arriver, différents moyens tels que l'analyse des erreurs des textes ou la mini-entrevue peuvent être utilisés. Ce dernier moyen permet de saisir les conceptions que l'élève se fait des différentes règles et d'observer comment il les applique. Cette intervention permettrait de dépister plus facilement les conceptions erronées, éventuellement présentes, chez l'élève en difficulté ou à risque.

Dans toute activité d'écriture proposée, il est souhaitable d'accorder de l'importance à l'acte de communication d'abord. En ce sens, l'orthographe, la ponctuation et la calligraphie peuvent être repoussées au second plan avec l'élève à risque. Par contre, il incombe à tout intervenant de vérifier si l'élève–scripteur a suffisamment développé la conscience grapho-phonémique et qu'il est capable d'écrire un nombre minimal de mots pour nourrir son texte. Si la majorité des mots suscitent des hésitations auprès de l'élève, celui-ci vivra un blocage quant à la transmission des idées. Pour remédier à une telle situation, l'intervenant peut proposer à l'élève la dictée à l'adulte, qui peut servir de solution temporaire pour inciter l'élève en difficulté à l'écriture. Il sera question de cette forme d'intervention, ailleurs dans le texte.

Afin de soutenir la motivation, il convient aussi de proposer des activités d'écriture répondant à une intention réelle, portant sur des sujets qui intéressent l'élève et devant s'adresser à d'autres personnes que l'enseignant(e). Les commentaires formulés devraient mettre en valeur le contenu du message écrit par l'élève avant même de s'attarder à la forme afin de souligner à l'élève que son texte n'est pas seulement un regroupement d'erreurs. Différents moyens tels que l'utilisation d'un graphique indiquant le rendement de l'élève par rapport à un aspect particulier de l'écriture, le dossier d'apprentissage recueillant les productions de l'élève en progression, peuvent être utiles à l'élève si l'enseignant se soucie de mettre en valeur l'évolution de ses performances.

5- Comment intervenir dans l'apprentissage de l'écriture chez les élèves éprouvant de graves difficultés?

Demander à un élève qui est en situation constante d'échec d'apprendre l'orthographe en corrigeant son texte et de développer un plaisir à la recherche risque d'être pour lui une expérience plutôt décourageante que stimulante, compte tenu du nombre important de difficultés alors présentes. Pour aider ces élèves, éprouvant de graves difficultés d'écriture ou celui provenant d'un milieu allophone par exemple, Ditisheim propose justement d'utiliser la dictée à l'adulte. Ce moyen qui consiste à ce que l'enfant dicte à l'enseignant le texte qu'il désire écrire, vise à décharger momentanément l'élève de la tâche d'écriture pour qu'il en arrive plus rapidement à voir le produit fini. L'enseignant joue alors de manière temporaire le rôle de scripteur. L'enseignant remet à l'élève son texte en version finale (sans erreurs) pour l'amener à réaliser qu'il peut produire autre chose, c'est-à-dire un texte signifiant, à contenu signifiant, et non seulement des erreurs. De manière graduelle, l'enseignant augmente les exigences à l'élève en

lui demandant par exemple d'en écrire une partie. Il importe d'en arriver à ce que l'élève prenne conscience de son processus et qu'il prenne progressivement l'activité en mains.

L'utilisation des nouvelles technologies, le traitement de textes peuvent être de nouveaux stimuli pour l'élève en difficulté. Cette question sera traitée plus tard. Pour quelques références de sites proposant des projets d'écriture stimulants, le lecteur peut se référer à la rubrique Autres sites.

6- Comment stimuler le goût d'écrire des élèves ?

La motivation est un élément essentiel dans l'apprentissage de l'écriture. Elle peut exister chez un élève lorsque ce dernier envisage l'écriture comme une activité dont il peut tirer des bénéfices ; lorsqu'il peut mesurer la valeur de la tâche et qu'il peut avoir un certain contrôle sur ce qui lui est demandé de faire. L'enseignant(e) peut jouer un rôle primordial dans le développement du goût d'écrire de l'élève. Transmettre à l'élève son goût pour l'écriture, lui souligner l'utilité de l'écrit, écrire devant lui dans le cadre de différents projets ou activités, réagir aux textes qu'il écrit comme un véritable lecteur plutôt que seulement comme un correcteur et lui démontrer ce que l'écriture lui apporte, constituent différents moyens que l'enseignant(e) peut exploiter pour motiver l'élève. En somme, les moyens à privilégier doivent faire ressortir l'aspect authentique de l'écriture et souligner son utilité en tant qu'outil de communication.

Par ailleurs, la mise sur pied de vrais réseaux de communication en classe permet également d'acquérir des attitudes positives face à l'écriture chez l'élève et ainsi soutenir sa motivation. Ces réseaux peuvent être très variés et peuvent se situer dans la classe elle-même ou à l'extérieur (ex: chaise de l'auteur, boîte aux lettres, journal personnel avec l'enseignant(e), courrier électronique, correspondances étrangères, etc.). Ainsi, il est possible d'effectuer des jumelages entre classes, de publier certaines productions ou de les afficher ou de créer un dossier d'écriture.

Également, la diversification des modes d'expression graphique utilisés pour présenter le texte final peut motiver les élèves. Permettre à l'élève de présenter son travail sur un support non traditionnel engendre peu de coûts, diversifie la tâche et lui permet d'apprendre à tenir compte du contexte dans la présentation de ses écrits.

La famille de l'enfant constitue un autre atout majeur pour l'apprentissage de l'écriture. Celle-ci devrait être encouragée à aider l'élève, mais il s'agit de lui offrir les moyens pour l'aider. Par exemple, les parents peuvent aider leur enfant par plusieurs moyens. Par exemple, ils peuvent lui lire des histoires avant le coucher, discuter avec lui de l'importance de la lecture et des livres qu'il aime, lui rédiger de courts messages, corriger devant l'enfant des textes qu'ils ont eux-mêmes à produire ou montrer à l'enfant des textes qu'ils ont rédigés lorsqu'ils étaient enfants.

En somme, il s'agit d'exploiter avec les élèves toutes les situations d'écriture, qu'elles soient ludiques, fonctionnelles, littéraires, présentes dans leur vie quotidienne.

7- Comment évaluer l'écriture ?

L'évaluation de l'écriture n'est pas simple. En effet, c'est un processus complexe et subjectif qui prend plusieurs formes (De Landsheere, 1992 in St-Laurent et al.). L'évaluation en écriture doit être effectuée en premier lieu dans une perspective d'aide à l'élève, afin qu'il améliore sa capacité d'écrire et que l'enseignant(e), par ce moyen, puisse le soutenir dans son apprentissage. Pour ce faire, l'évaluation formative (au cours de l'apprentissage) est à privilégier. Le processus d'évaluation ne doit pas s'attarder uniquement aux aspects problématiques dans l'écriture de l'élève, mais aussi relever les points positifs, les améliorations, et cela tant au niveau du texte lui-même que du processus d'écriture. Cela est particulièrement important chez les élèves en difficulté pour lesquels l'évaluation ne leur renvoie souvent que l'image de leurs faiblesses, ce qui contribue à alimenter un sentiment d'incapacité. Compte tenu de son aspect formatif, Simard rappelle que l'évaluation peut s'effectuer à la fois durant la phase de planification et de révision.

L'évaluation du savoir-écrire devrait s'effectuer en utilisant une tâche la plus réelle possible qui nécessite que l'élève effectue la planification, la rédaction et la révision de son texte. Cette tâche doit présenter une intention de communication à un destinataire potentiel. Toute évaluation d'une production écrite devrait tenir compte des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles nécessaires à sa réalisation. (CRIRES Vol.3 No.2)

Moyens pour faciliter l'évaluation

Pour faciliter l'évaluation du savoir-écrire, différentes grilles ont été bâties. Entre autres, Simard propose une grille d'auto-évaluation des stratégies de scripteur ainsi qu'une grille d'observation de l'enfant-scripteur. Ces grilles peuvent être consultées dans Saint-Laurent et al. (1995, p.183-185) La première vise à aider l'élève à évaluer le travail effectué, tandis que la seconde, à l'intention de l'enseignant(e), peut être utilisée afin de déterminer si l'élève présente des comportements à risque en écriture. Une feuille de route en écriture est également proposée à l'enseignant(e) pour l'aider à noter ses observations sur les élèves. Un autre moyen pouvant être utilisé, est la création d'un dossier personnel d'écriture. Ce dossier consiste en l'ensemble des textes composés par l'élève (version brouillon et finale) ainsi que les outils d'écriture fournis en classe. Ce moyen permet de conserver l'ensemble des productions de l'élève, de constater son évolution en écriture, de déterminer ses progrès ainsi que les aspects qui demeurent à améliorer. Ce dossier devient alors un outil de travail et de discussion pour l'enseignant(e) et l'élève concerné.

