

Écriture et scolarisation dans les classes pluriethniques

Zita de Koninck et Esther Boucher

Numéro 99, automne 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/44221ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

de Koninck, Z. & Boucher, E. (1995). Écriture et scolarisation dans les classes pluriethniques. *Québec français*, (99), 50–52.

UNE DES QUESTIONS FRÉQUEMMENT SOULEVÉES EN MILIEU PLURIETHNIQUE EST LA SUIVANTE : L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE DANS LES DISCIPLINES SCOLAIRES AUTRES QUE LE FRANÇAIS REQUIERT-IL UNE ATTENTION PARTICULIÈRE, NOTAMMENT AU SECONDAIRE ? EN D'AUTRES TERMES, LES ÉLÈVES ONT-ILS DES APPRENTISSAGES SPÉCIFIQUES À FAIRE CONCERNANT L'ÉCRIT DANS LES AUTRES DISCIPLINES SCOLAIRES ?

ÉCRITURE ET SCOLARISATION

dans les classes pluriethniques

Pour répondre à cette question, nous allons faire un bref rappel des différentes approches mises de l'avant dans l'enseignement de l'écriture au cours des dernières décennies en nous attardant à celles qui visaient notamment à répondre aux besoins spécifiques des élèves qui ont à faire des apprentissages scolaires dans une nouvelle langue et pour qui l'écriture devient un outil essentiel au traitement de l'information et à la manipulation des concepts. Enfin, nous verrons brièvement comment des modèles d'enseignement ont été développés afin de maximiser les apprentissages scolaires et linguistiques.

Variété des écrits et partage des responsabilités

Dans un cours de français, les élèves ont à travailler les discours narratif, descriptif, analytique et argumentatif et ces derniers sont abordés par le biais de divers types de textes littéraires et non littéraires. Toutefois, dans un cours relié à une autre discipline scolaire, si les textes à produire sont issus des mêmes discours et appartiennent aux mêmes types de textes, il n'en demeure pas moins qu'une différence peut s'opérer dans le genre de textes que les élèves sont amenés à produire. Par ailleurs, si dans le premier cas le rôle de l'enseignant est d'initier les élèves à ces discours et aux caractéristiques des différents textes à l'étude, dans le second, il nous semble que l'enseignant peut solliciter des productions sans pour autant avoir à assumer l'initiation correspondante.

Le problème que nous soulevons est le suivant : qu'advient-il des diverses productions écrites que l'élève est appelé à faire à l'intérieur des autres matières scolaires ? En effet, d'une part, il est peu probable que, dans le cadre d'un cours de français, les élèves soient amenés à produire des textes étroitement liés à des contenus scolaires et, d'autre part, il n'est pas évident que les enseignants de ces disciplines respectives puissent accorder beaucoup de temps à des activités d'initiation à l'écriture des genres de textes dont il est fait usage dans leurs cours.

Prenons quelques exemples de tâches d'écriture que les élèves doivent accomplir dans le cadre des autres matières scolaires, mis à part celles qui se trouvent dans les cahiers d'exercices. La tâche la plus fréquente est sans contredit la prise de notes qui, peut-être parce qu'elle constitue justement la première étape de l'appropriation de la matière dans pratiquement tous les cours, est trop souvent perçue comme un simple enregistrement d'informations. Or, cette étape fondamentale de l'apprentissage d'une matière scolaire se traduit en réalité par tout un processus de traitement de l'information, traitement qu'il est possible d'arriver à maîtriser si l'on détient les techniques appropriées. De la même manière, la production d'un résumé requiert un traitement de l'information qui lui est présentée, sans omettre d'insister sur les idées importantes. La rédaction du rapport de laboratoire constitue une tâche d'un autre ordre ; ici, non seulement l'élève doit-il présenter

PAR ZITA DE KONINCK * ET ESTHER BOUCHER *

une démarche scientifique, mais encore faut-il que celle-ci s'inscrive à l'intérieur des conventions de la discipline étudiée. Quant à la recherche, elle exige d'abord et avant tout que l'élève sache se documenter mais, surtout, qu'il sache choisir, résumer, paraphraser, citer, schématiser, bref, traduire en mots personnels l'appropriation des concepts et des enseignements trouvés.

Chacune de ces activités d'écriture a donc ses exigences particulières et on peut se demander qui a la responsabilité de préparer les élèves aux dimensions cognitive, disciplinaire et linguistique qui sont le propre de celles-ci. L'enseignant de géographie forme-t-il ses élèves à la prise de notes ou vérifie-t-il la hiérarchisation des notes prises dans son cours ? L'enseignant d'histoire initie-t-il ses élèves à l'art du résumé ? L'enseignant de sciences présente-t-il des exemples et des contre-exemples de rapports de laboratoire ? L'enseignant de formation personnelle et sociale explique-t-il comment planifier une recherche et comment traiter l'information ?

Importance de l'écriture dans le processus de scolarisation

On pourrait croire que l'importance accordée à l'écriture dépend de la vision que chacun possède du rôle qu'elle est amenée à jouer dans la formation de l'élève. Or, il ne faudrait sans doute pas qu'il en soit ainsi puisque, comme la littérature sur la formation générale l'a bien fait ressortir, les multiples avantages que recèle l'écriture s'étendent au-delà du cours de français. Dans son livre *Education and learning to think*, Resnick (1987) signale à quel point l'écriture a été négligée dans le curriculum. Selon elle, le grand potentiel de l'écriture réside dans le fait qu'elle permet de générer et de susciter des pensées de haut niveau, notamment parce qu'elle fournit des occasions de faire appel à l'argumentation et de maîtriser des formes de raisonnement et de persuasion qui sont valorisées dans d'autres disciplines.

Insistant sur la contribution de l'écriture au développement des habiletés intellectuelles des élèves, Applebee (1984) fait ressortir d'autres caractéristiques de l'activité d'écriture. En effet, par son caractère à la fois permanent et actif, qui suscite la révision et l'exploration, l'écriture devient pratiquement une stratégie d'étude et peut s'avérer bénéfique à l'apprentissage des contenus disciplinaires dans la mesure où elle incite à effectuer des manipulations diverses de concepts liés aux matières scolaires. Emig (1977) va dans le même sens et rappelle que l'écriture, par le biais du lexique, de la syntaxe et des moyens rhétoriques, permet d'établir des regroupements conceptuels explicites et systématiques.

L'importance qu'il faut accorder à l'écriture dans le processus de scolarisation n'est donc pas à remettre en question ; il semble plutôt que l'écriture dans la scolarisation n'est pas du seul ressort des enseignants de langue et qu'il faille s'en préoccuper peu importe la discipline scolaire concernée. D'ailleurs, c'est peut-être un faux problème de se demander qui est responsable et qui doit faire quoi. Enfin, il semble que, dans des classes qui sont le reflet des changements démographiques auxquels est soumise notre société et, conséquemment, où la proportion d'apprenants de langue seconde va en augmentant, il faille, aujourd'hui plus que jamais, tenter de trouver des solutions afin de répondre aux besoins spécifiques de cette clientèle.

Approches de l'écriture à privilégier

Le développement de l'enseignement de l'écriture en langue seconde (L2) au cours des vingt-cinq dernières années permet de trouver des pistes de solutions. Différentes approches ont vu le jour, dont certaines correspondaient à celles mises de l'avant dans les classes de langue maternelle, tandis que d'autres s'en distinguaient pour mieux tenir compte du point de départ des apprenants et de leurs caractéristiques.

Selon Raimès (1991), quatre approches ressortent comme particulièrement dominantes, chacune d'elles ayant mis l'accent sur un aspect particulier de l'écriture. La première a mis l'accent sur la forme et la rhétorique des textes, la deuxième sur le scripteur et les processus auxquels il a recours au moment de l'écriture, la troisième sur le contenu de l'écriture et enfin une dernière sur les exigences posées par le destinataire, soit le lecteur des textes produits. Bien qu'elles aient vu le jour l'une après l'autre, il faut reconnaître que chaque approche n'a pas supplanté la précédente puisque l'on attribue à chacune une valeur au plan théorique ou au plan pratique.

La troisième et la quatrième approches sont celles qui prennent un sens dans le contexte pluriethnique puisque l'approche centrée sur le contenu veut répondre aux besoins des élèves dans le cadre des activités d'écriture qu'ils ont à réaliser dans les disciplines scolaires, délaissant les contenus traditionnels de langue, culture et littérature. La quatrième en particulier, puisqu'elle accorde une grande importance à la socialisation au discours de la communauté scientifique et à la familiarisation aux conventions exigées par les divers genres de textes. Enfin, ces dernières approches soulignent l'importance d'allouer une place à la formation à l'activité d'écriture afin de ne pas se limiter à faire produire des textes et à les corriger mais, surtout, de se consacrer à former les élèves à construire ces textes.

Ce regard du côté de l'enseignement de l'écriture nous permet de constater que des solutions ont été trouvées afin de mieux répondre aux besoins des scripteurs de L2. Parallèlement, une remise en question plus profonde semble s'être opérée au sein même d'institutions scolaires qui font face à la présence croissante de classes multiethniques, multiraciales et multilingues.

Modèles d'enseignement à privilégier

Comme le résume Crandall (1993), un certain nombre de modèles ont été développés, tant au Canada qu'aux États-Unis, pour tenir compte de cette situation ; plusieurs de ces modèles se caractérisent par l'attention particulière qui est accordée à l'intégration de l'enseignement de la langue et des disciplines par l'enseignant de langue, par l'enseignant d'une discipline ou par une certaine combinaison des deux. Ainsi, dans l'approche basée sur le contenu disciplinaire, l'enseignant de langue utilise des textes scolaires pertinents afin de développer tant les habiletés langagières que la capacité d'étude et l'apprentissage de la discipline. À l'inverse, dans un modèle que l'on pourrait qualifier d'adapté, ce sont les enseignants de cours disciplinaires qui, en ayant recours à des méthodes visuelles et à des travaux en équipes, adaptent leurs textes et leurs tâches de manière à les rendre plus accessibles à des élèves appartenant à différents niveaux de compétence langagière. Finalement, une troisième approche vise l'inté-

gration de l'enseignement de la langue dans le cadre de toutes les autres matières scolaires ; cette approche requiert souvent que des changements en profondeur soient apportés au curriculum, puisqu'elle préconise une étroite collaboration entre enseignants de langue et enseignants de disciplines et, de surcroît, exige que l'enseignant de langue se soit familiarisé avec le contenu scolaire retenu.

Dans la pratique, ces différents modèles supposent également des changements sur le plan des stratégies et des techniques d'enseignement à adopter.

Stratégies et techniques d'enseignement à considérer

Certaines stratégies d'enseignement favorisent l'apprentissage de la discipline et de la langue scolaire, en plus d'encourager le développement de la capacité de penser et d'étudier. En voici quatre, telles que présentées par Crandall (1993) : 1. Un cours de langue basé sur les contenus disciplinaires a tout intérêt à utiliser des techniques d'apprentissage en équipes, puisque ces techniques encouragent le développement de la langue tant orale qu'écrite. Dans ce contexte, des élèves sont appelés à travailler ensemble à une même tâche scolaire, qu'il s'agisse de la classe de langue ou de celle d'une discipline en particulier. Or, ces élèves, en dépit de leurs habiletés langagières inégales, doivent réaliser une tâche commune, ce qui suscite un emploi authentique de la langue et encourage l'interaction. Plusieurs activités de ce genre peuvent être utilisées avec succès puisqu'elles conduisent au traitement et à l'appropriation de l'information. Selon Bloor et St John (1988), une recherche peut constituer un exemple d'activité de groupe, puisqu'elle fait appel à des techniques de planification, de discussion, de découvertes de données et d'analyses qui, finalement, donneront lieu à une production écrite qui prendra un sens aux yeux de l'apprenant.

2. L'apprentissage basé sur l'expérience, tout en reposant également sur le travail en équipes dont nous parlions à l'instant, exige des élèves, par exemple, qu'ils composent leurs propres problèmes de mathématiques. L'écriture favorisant la compréhension de la structuration d'un problème, ce genre d'activités de création fournit à des apprenants de différents niveaux de compétence un contexte adéquat pouvant permettre à leurs habiletés langagières et scolaires de se développer, tout en intégrant dans ce développement des concepts disciplinaires.

3. L'approche intégrée suppose une participation significative de l'apprenant et une utilisation authentique de la langue, tout en mettant l'accent sur les liens entre la langue orale et la langue écrite. Pour ce faire, le recours à des techniques exploitant la relation entre la lecture et l'écriture est privilégié, puisque cette relation favorise la communication de l'information que l'élève s'est appropriée. Les apprenants ont à produire des journaux dialogués, des journaux dans lesquels ils écrivent leurs commentaires au sujet d'une lecture, ou encore des textes se rapportant à leurs expériences personnelles. L'emploi de cette technique est tout aussi indiqué dans le cas d'un travail en laboratoire, d'une excursion de groupe, de la présentation d'un conférencier invité ou de toute autre expérience que les apprenants auraient en commun.

4. Les représentations graphiques sont au service de la lecture et de l'écriture parce qu'ils permettent de saisir les idées et de

les organiser. Les organigrammes, graphiques, tableaux, cartes et diagrammes de Venn font donc office de démonstration visuelle de la structure textuelle ; il permettent également de découvrir la structure sous-jacente du texte, en plus de contribuer à la mémorisation des données. Grâce aux organigrammes, il devient donc possible de présenter l'information de façon à ce qu'elle puisse être comprise, enregistrée et appliquée.

Réserves émises face à ces changements

Comme le signale Spack (1988), certains enseignants émettent toutefois des réserves face à ces programmes ; selon eux, l'enseignant de langue se met au service des autres disciplines scolaires et se retrouve parfois dans une position plutôt inconfortable, ayant à évaluer des textes qui portent sur un sujet dont il ne sait que peu de choses, ce qui risque de frustrer les élèves. De surcroît, l'évaluation des travaux, faite en collaboration par deux enseignants, se base sur des critères souvent différents. Pour pallier ces lacunes, l'enseignant de langue devrait être en contact étroit avec la matière du cours disciplinaire, de façon à s'en imprégner, ce qui ne s'accomplit qu'au prix d'études appropriées ; à tout le moins, il devrait utiliser un matériel qu'il comprend, de sorte que son évaluation des travaux ne s'en ressent pas.

Conclusion

L'enseignement de l'écriture à des fins d'études peut donc constituer, particulièrement dans un contexte pluriethnique, un moyen de répondre adéquatement aux besoins des élèves. Bien que certaines des approches présentées ici suggèrent une réforme en profondeur de la pédagogie, il semble toutefois que l'enseignement de l'écriture à des fins d'études ne doive pas nécessairement constituer pour les enseignants un changement complet d'orientation. En effet, comme nous l'avons vu, il est possible que les enseignants de langue, même s'ils ne dominent pas parfaitement les autres disciplines scolaires, collaborent avec leurs collègues et aient recours à des techniques et à des outils qui leur sont accessibles pour tenter de contribuer au développement des savoirs et des habiletés de leurs élèves.

* *Professeures au Département des langues et linguistique, Université Laval.*

RÉFÉRENCES

- APPLEBEE, A.N., *Writing and reasoning. Review of Educational Research*, 54, 577-596, 1984.
- BLOOR, M. & St John, M., *Project writing : The marriage of process and product. In : P.C. Robinson, (Ed.), Academic Writing : Process and Product*, (pp. 85-94), London, British Council, 1988.
- CRANDALL, J., *Content-centered learning in the United States. Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 111-126, 1993.
- RAIMES, A., *Out of the woods : emerging traditions in the teaching of writing*, TESOL Quarterly, 25, 407-430, 1991.
- RESNICK, L.B., *Education and learning to think*, Washington, D.C., National Academy Press, 1987.
- SPACK, R., *Initiating ESL students into the academics discourse community : how far should we go ?*, TESOL Quarterly, 22, 29-51, 1988.