

## Québec français

# Un difficile rapport à l'écrit

Suzanne-G. Chartrand

---

Le roman historique  
Numéro 140, hiver 2006

URI : [id.erudit.org/iderudit/50484ac](https://id.erudit.org/iderudit/50484ac)

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN 0316-2052 (imprimé)  
1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

---

Citer cet article

Chartrand, S. (2006). Un difficile rapport à l'écrit. *Québec français*, (140), 82-84.

---

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2006

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]

---

**érudit**

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. [www.erudit.org](http://www.erudit.org)

celle de deux jumelles (travail sur l'accord des formes en -é), ou encore transformer un texte rédigé au présent au passé composé (travail sur l'accord du participe) ou au futur proche (re-pérage de l'infinitif). On pourra aussi imaginer la correction d'un texte ou la dictée d'un court paragraphe contenant une variété de formes en /E/.

### Étape 5 : réinvestissement

Pour vérifier la capacité des élèves à distinguer les différentes formes en /E/, une consigne d'écriture exigeant l'usage du passé composé devrait suffire. Il est fort probable que s'y côtoieront infinitifs, noms et adjectifs en /E/ en plus des participes passés. Avec un peu d'audace, on pourrait même tenter la rédaction d'un poème en /E/ !

On peut espérer qu'un travail rigoureux sur ces formes en /E/ dès la fin du primaire permettra une entrée plus harmonieuse dans le capricieux monde de l'accord du participe avec l'auxiliaire *avoir*.

\* Professeure agrégée au département de didactique à l'Université de Montréal.

\*\* Maître de conférences, IUFM de Grenoble.

\*\*\* Professeur, Université Stendhal-Grenoble 3.

### Références

BRISSAUD, Catherine, et Jean-Michel SANDON, « L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie », *Langue française*, n°124 (1999), p. 40-57.

CHEVROT, Jean-Pierre, Catherine BRISSAUD et Pascale LEFRANÇOIS, « Norme et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendances, résolution », *Faits de langue*, n°23 (2003), p. 57-66.

MICHAUD-VAILLANCOURT, Claudette, et Marie NADEAU, « Enseigner l'accord du participe passé par l'observation d'exemples *oui* et d'exemples *non* », *Québec français*, n°107 (1997), p. 51-55.

### Notes

- 1 Pour plus de détails, voir Brissaud et Sandon, 1999.
- 2 Pour plus de résultats, voir Chevrot, Brissaud et Lefrançois, 2003.
- 3 En France, il s'agit du CE2 à la 4<sup>e</sup> de collège.
- 4 Pour une argumentation détaillée, voir Michaud-Vaillancourt et Nadeau, 1997.
- 5 Pour plus de simplicité, nous considérerons *hantée* comme un participe passé employé comme adjectif. Il ferait donc partie du tableau construit, dont seuls les noms seraient exclus.



## Un difficile rapport à l'écrit

*Ce texte adopte l'orthographe rectifiée*

Philippe, 14 ans, déteste écrire. Il ne trouve jamais quoi dire, calligraphie mal et avec peine, fait un nombre incalculable d'erreurs et ses textes sont difficilement compréhensibles. Alexis, 16 ans, écrit souvent pour son plaisir des textes de fiction qui témoignent d'une imagination fertile et d'une culture littéraire certaine (c'est un bon et grand lecteur), mais un mot sur cinq est mal orthographié (même les plus courants). Comme, en plus, il ne suit généralement pas les consignes pour la production de textes, il n'atteint jamais la moyenne en production écrite dans le cours de français. Véro, 15 ans, est convaincue qu'elle est nulle en français ; elle produit les textes exigés avec difficulté et ils sont médiocres à tout point de vue.

Ces élèves, parmi les plus faibles de leur classe, échouent en production écrite et n'atteignent que rarement la moyenne en français. Sont-ils des élèves en difficulté ? Sans doute. S'agit-il de difficultés d'apprentissage ? Rien n'est moins sûr. Peut-être faudrait-il aussi chercher en amont ou en marge de leurs apprentissages scolaires pour comprendre leurs difficultés. À vrai dire, même les spécialistes des difficultés d'apprentissage n'arrivent pas à donner une définition du phénomène qui mette en perspective les observations et intuitions de ceux et celles qui, quotidiennement, côtoient des élèves en échec.

En matière de difficultés scolaires, il me semble que deux idées doivent guider notre réflexion et notre action. La première : les difficultés scolaires ne s'expliquent pas totalement par l'école ni ne peuvent être surmontées que sur le terrain de l'école. Par contre, la seconde relève de l'école : il faut à tout prix éviter de mettre les élèves en difficulté à la « diète pédagogique », selon la savoureuse expression de J. Tardif et D. Gaouette. Concrètement, je propose trois pistes d'action pour aider les élèves aux prises avec des difficultés en matière de production de textes écrits.

### **Modifier leur rapport à l'écrit**

Les élèves du secondaire ne sont pas que des élèves. Ils sont des adolescents ayant une histoire et une vie affective, sociale et culturelle singulière, à travers lesquelles ils se sont forgé depuis leur tendre enfance un certain rapport à l'écrit<sup>1</sup>, aux textes et aux activités de lecture et d'écriture. Ce rapport amalgame affects, valeurs, idées, expériences et connaissances qui concernent l'écrit. Pour l'individu, c'est l'intérêt affectif qu'il porte à l'écrit, l'émotion qu'il y investit et le temps qu'il y consacre, la valeur qu'il lui attribue pour s'épanouir et réussir sa vie et ses études, la place qu'il lui reconnaît dans la société, l'évaluation qu'il fait de ses capacités, les idées qu'il a sur les conditions et les moyens de développer ses compétences à lire et à écrire, autant d'éléments qui façonnent, généralement inconsciemment, son attitude et ses aptitudes face à l'écrit et à son apprentissage.

Aucune méthode, aucune intervention ne peut aider significativement un élève ayant des difficultés et des échecs scolaires en rapport avec l'écrit si elle ne tient pas compte de ce rapport. Car le RÉ est le fruit d'une construction qui a duré de nombreuses années et qui, par conséquent, est assez solide. S'il est négatif ou trop conflictuel, il entrave toute possibilité de surmonter efficacement les difficultés graves et d'endiguer les échecs.

Il est évidemment difficile pour un enseignant de connaître le RÉ de chacun de ses élèves en difficulté. Aussi, la tendance normale est-elle de l'ignorer et de ne travailler que sur un ou deux éléments de ce rapport, jugés prioritaires, par exemple la motivation ou le développement des habiletés scripturales les plus problématiques. Pourtant, chercher à cerner les particularités du RÉ d'un élève, avec lui, permet à ce dernier de prendre conscience d'une partie de ce qui l'inhibe, le met en colère, l'accable ; de lui faire voir qu'il ne s'agit pas d'une tare personnelle, mais du résultat d'une construction en interaction avec son milieu familial, scolaire, social. Je ne prétends pas que cela soit simple, encore moins magique. Je soutiens cependant qu'on ne peut passer à côté. Comment aider Véro sans comprendre, avec elle, et, qui sait, dans des échanges avec elle et ses copines, d'où lui vient ce sentiment d'incompétence, sans saisir pourquoi un bon lecteur comme Alexis n'arrive pas à mieux orthographier, sans faire conjurer un peu de la colère de Philippe devant une tâche d'écriture ?

### **Motiver les activités d'écriture**

Motiver, c'est fournir des motifs d'agir jugés valables par celui qui écrit. On ne le répètera jamais assez, sans une dose de motivation intrinsèque, il n'y a pas d'apprentissage. Quant à la motivation extrinsèque (notes, cadeaux, etc.), elle ne fonctionne guère avec les élèves habitués à l'échec. Aussi est-il nécessaire de trouver une panoplie de moyens pour motiver les activités d'écriture à mener en classe, puisque la motivation est une composante essentielle du développement de la compétence scripturale : varier les genres d'écrits, les supports matériels, la façon de choisir les sujets, le mode de travail, montrer l'utilité sociale des textes à produire, les enjeux d'un investissement émotif et cognitif dans l'activité. Pourtant, dans la réalité, les activités exigées des élèves en difficulté sont souvent des tâches répétitives, leurs enjeux, peu explicites, leurs objectifs, peu ciblés et, surtout, elles ne s'appuient pas sur un patient travail de motivation. Ne pourrait-on pas trouver un sujet, un mode de travail, un objectif qui donnent à Philippe et à Véro une raison, même minime, d'espérer produire un texte convenable ? En outre, le travail de motivation, s'il doit se faire en amont de l'activité d'écriture, il doit aussi l'accompagner, car la motivation n'est jamais acquise. La production d'un texte, même court, est toujours une tâche complexe et couteuse sur les plans affectif et cognitif.

Quant aux élèves faibles, pour une majorité, ils sont mis à la « diète pédagogique » : pas de travail en projet, pas de travail d'équipe ou en coopération, pas de défis significatifs. Au contraire, on leur impose des tâches centrées principalement sur « le respect du code » et dont l'unique destinataire sera l'enseignant-correcteur. On me qualifiera de pessimiste, ce n'est pas le cas. Il y a maints enseignants et orthopédagogues qui trouvent mille ruses et idées lumineuses pour motiver les élèves à écrire, mais il y en a aussi encore trop qui, de bonne foi, soumettent les élèves à la diète.

### **Modifier son regard sur les textes des élèves et sa façon d'intervenir**

Imaginons que le texte qui suit a été produit par Philippe en début d'année. Il devait écrire un texte sur le métier qu'il désirait exercer. Il l'a écrit seul<sup>2</sup>, révisé et remis à Nicole, son enseignante.

Plutard je veu être un joueur\* de hockey\*.

J'aime le sport parce que pour être être gros. Aussi j'aime la santé parce que la santé, c'est important\*.

Il y a de la force dans nos bras parce que il faut travailler beaucoup, en équipe.

Il faut\* travailler pour être très bon.

Aussi Il faut chercher beaucoup la rondelle. C'est important\* de travailler\* très fort. Aussi si tu travailles paut très fort tu ne seras\* jamais un vrait joueur\*.

*Un enfant qui écrit mal a toujours mal quand il écrit.*

## On taxe de difficultés d'apprentissage bien des phénomènes qui n'ont souvent rien à voir avec l'apprentissage...

Comment Nicole réagit-elle à ce texte qui l'étonne et l'inquiète, car Philippe est en 2<sup>e</sup> secondaire ? Nicole sait d'expérience que le corriger pour le remettre ensuite à l'élève, rempli d'annotations, n'est pas efficace. Le travail sur le texte sera fait conjointement avec Philippe. Ensemble, ils ne se limiteront pas à le corriger, mais ils reprendront le processus de production du début. Nicole s'enthousiasme pour le rêve de Philippe, lui demande de lui en parler davantage, de lui donner des détails, de l'informer sur les meilleurs joueurs actuels, les équipes en présence, etc. Philippe donne des informations, explique, justifie son choix. Nicole lui demande des éclaircissements, reformule ses propos, les explicite, les conteste. Un certain intérêt pour le sujet et la tâche est né chez Philippe. Peu à peu, au fil de l'échange, il se construit une représentation du texte à produire : il sait mieux sur quoi il va écrire, a plus de choses à dire, connaît son destinataire (il sait que Nicole ne connaît guère le hockey), comprend qu'il doit décrire le métier et expliquer ou justifier son choix. Des mots ont été prononcés plusieurs fois, des phrases formulées et reformulées. Cependant, il faut organiser ces matériaux. Nicole fait remarquer que, dans le texte, il y a un plan qui peut être conservé. En effet, dans la première partie du texte, Philippe justifie son choix ; dans la deuxième, il décrit les principales exigences du sport, puis il conclut. Le texte avait donc un plan, c'est un acquis qui doit être souligné. Il faudrait cependant le rendre plus visible en découpant le texte en paragraphes (découper les unités de sens). Ensuite, Philippe est invité à lire en silence, puis à voix haute chaque phrase de son texte. Il doit les reformuler si, d'après lui, le contenu n'est pas clair ou ne correspond pas à ce qu'il veut exprimer. Il constate qu'il n'a pas écrit ce qu'il pensait, que les 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, et 6<sup>e</sup> phrases ne pouvaient être comprises par Nicole (il prend conscience qu'en écrivant il ne s'était pas soucié d'elle, son destinataire), qu'il peut les reformuler plus clairement. Philippe et Nicole listent ensuite les six ou sept mots les plus importants dans le texte et observent comment ils sont écrits. Philippe est invité à réfléchir sur les raisons de varier l'orthographe de certains mots (*santé/santée*). Ils dénombrent les mots bien orthographiés, constatent qu'ils sont nombreux, distinguent parmi les mots mal orthographiés ceux qui présentent une erreur morphologique (*vrait*) des mots mal graphiés (*paut* pour *pas*). Philippe corrigera par la suite plusieurs mots. Nicole lui propose d'avoir recours au traitement de texte (qu'il utilise par ailleurs), ce qui lui allègera la tâche (entre autres la calligraphie) et lui permettra de remettre un texte plus clair.

Durant tout ce travail, non seulement Nicole a-t-elle motivé Philippe à améliorer son texte, mais elle lui a fait prendre conscience qu'il avait déjà acquis un certain nombre d'habiletés et que d'autres étaient en voie de l'être. En outre, elle lui a implicitement montré une procédure de travail : commen-

cer par se représenter le texte à écrire avant de chercher à corriger les erreurs d'orthographe, par exemple. Il faudra sans doute que Nicole accompagne Philippe encore plusieurs fois dans le travail de production de textes afin qu'il s'approprie une démarche efficace, qu'il trouve en lui la motivation et la confiance. Cette pratique d'étayage (où Nicole a réalisé les tâches les plus complexes, laissant Philippe en accomplir d'autres, davantage à sa portée) est sûrement plus utile que les vagues et sempiternelles exhortations du type : *fais attention à...*, *relis-toi*, etc.

Quant à Alexis, inutile de chercher du côté de la dysorthographe. Il a fallu voir plutôt ce qui le poussait à transgresser systématiquement toutes les normes de l'écrit. Pour l'avoir connu et aidé, je sais que c'est plutôt son RÉ qu'il a fallu examiner et, plus particulièrement, son refus de se conformer à la norme orthographique. Refus systématique et délibéré, exprimant sa façon de s'opposer à son milieu familial qui valorise l'écriture. Au fil des ans, à force de ne pas se préoccuper de l'orthographe, Alexis avait désappris ce qu'il maîtrisait au primaire. Une fois la source de cette attitude identifiée, un travail sommaire de quelques mois a suffi pour faire en sorte qu'il orthographie convenablement.

Dans le domaine des difficultés scolaires, rien n'est simple ni automatique. Les éducateurs doivent faire preuve de discernement (en cherchant les acquis, en sélectionnant les difficultés majeures, en organisant un étayage en conséquence). Mais aussi de beaucoup de patience : celle de cerner le RÉ de l'élève, de le motiver, de l'accompagner, même s'il résiste, progresse lentement et souvent vit des phases de régression. Un enfant qui écrit mal a toujours mal quand il écrit. Écrire et apprendre à écrire est beaucoup plus qu'une activité technique, c'est une activité qui engage toute la personne. Aussi on rappellera encore une fois qu'un enseignement qui veut tenir compte des différences entre les élèves et aider ceux qui sont le plus en difficulté exige des classes moins nombreuses et des enseignants qui ont reçu une formation plus poussée sur les difficultés des élèves en écriture.

\* Didacticienne du français, Université Laval.

### Références

- BUCHETON, D., *Écriture, réécritures. Récits d'adolescents*, Berne, Peter Lang, 1995.
- BUCHETON, D. [dir.], *Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris, Delagrave/CRDP de l'Académie de Versailles, 2002.
- CHABANNE, J.-C., et D. BUCHETON, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, 2002.

### Notes

- 1 Pour alléger le texte, on désignera désormais le rapport à l'écrit par RÉ.
- 2 Ce texte est authentique. Les mots suivis d'un astérisque ont été soit écrits au tableau par l'enseignante, soit se trouvaient sur des affiches dans la classe.