

La production au secondaire « C'est en forgeant qu'on devient forgeron. »

Marcel Pennors

Number 43, October 1981

Faire écrire à l'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/57189ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pennors, M. (1981). La production au secondaire : « C'est en forgeant qu'on devient forgeron. ». *Québec français*, (43), 62–64.

la production au secondaire

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron. »

par marcel pennors

« Toute habileté, quelle qu'elle soit, se développe par la pratique. La classe de français assurera le développement des habiletés langagières si elle place l'élève dans des situations où il aura effectivement à lire, à écouter, à écrire et à parler. Plus ces pratiques seront réelles (c'est-à-dire réalisées pour les fins pour lesquelles elles le sont habituellement), plus l'élève développera son habileté à communiquer oralement ou par écrit. Enfin, comme toute habileté se développe davantage par des pratiques variées et répétées, la classe de français, en proposant à l'élève différentes pratiques de production et de compréhension de discours, lui permettra de développer ses habiletés langagières »¹.

Le principe « Apprendre à écrire en écrivant » est beau et bon. Peu oseraient sans doute le contester. Mais que se passe-t-il en classe? Comment se concrétise cette belle théorie? Cette interrogation devient le support de quelques hypothèses de travail.

Pour qui l'élève écrit-il?

Souvent il écrit pour le professeur qui, lui, corrige. Caricaturalement, on pourrait dire: « L'élève n'écrit pas; il rédige.

Le professeur ne lit pas; il corrige². » Ainsi, la production sort du circuit de communication puisqu'elle n'est pas lue ou écoutée mais commentée puis annotée. Le choix du destinataire est un problème dans bien des cas, soit parce que traditionnellement l'élève rédige pour le maître et pour la note, soit parce que ce dernier se heurte à la difficulté de trouver un « vrai » récepteur. Or, il semble possible de ne pas faire écrire « à vide ». Dans une pédagogie de la communication, l'élève entre en relation avec de nombreuses personnes à qui il

peut adresser réellement ses textes. Dans la classe d'abord, d'autres élèves lisent son récit, sa nouvelle littéraire, son article d'information, son poème... Cet échange fournit aussi la possibilité d'une rétroaction, d'une amélioration du discours initial. Le texte peut avoir d'autres récepteurs selon le cas: les élèves des autres classes ou même d'autres écoles. Des élèves de 3^e secondaire écrivent un conte à des jeunes de maternelle et vont leur dire ou le leur envoient. D'autres de 1^{re} secondaire préparent un exposé oral à caractère informatif destiné aux jeunes du primaire qui vont bientôt venir à la polyvalente.

Beaucoup de personnes gravitent autour des élèves, dans la classe: l'enseignant, le directeur, les spécialistes, les psychologues, les conseillers en orientation, les conseillers pédagogiques, les bibliothécaires, les concierges, les secrétaires... Tous ces intervenants, à l'occasion, sont des cibles privilégiées. Par exemple: une copie de la lettre d'opinion où les élèves s'expriment sur les moyens à prendre pour garder propre la cantine est adressée au concierge et au directeur.

Au-delà de la classe, l'école offre d'autres possibilités: les parents, qu'il faudrait intéresser à l'école pour d'autres motifs que la réparation de volumes, la surveillance des dîners, etc.; les commissaires, les membres du comité d'école; les bénévoles et les visiteurs « réguliers », etc. Un reportage sur le calendrier scolaire ou sur l'horaire des cours est adressé au directeur de l'école en même temps qu'au commissaire du quartier. Plus éloignés de la classe, voici le quartier, la ville, le pays, qui fournissent, selon l'actualité, en même temps des sujets et des récepteurs. Que l'on songe au maire et aux échevins, aux journalistes (journal de quartier, journal local,...), aux policiers, aux députés, aux ministres,... aux libraires, aux responsables des salles de spectacle,...

Une telle pédagogie propose un éventail important des destinataires réels. Mais elle présente aussi parfois des problèmes d'organisation tels que bien des enseignants se découragent.



D'ailleurs, il n'est pas toujours réaliste d'envisager une telle solution. Il reste possible en tout temps de trouver des «lecteurs-témoins» dans la classe elle-même. Ce type de lecteur ne diminue en rien la valeur de la pratique. Il y a moyen, par exemple, d'intéresser les élèves à lire le récit de science-fiction d'un ou de plusieurs de leurs camarades. Il est donc réaliste de penser qu'un texte d'élève, dans tous les cas, peut être lu par un «vrai» destinataire et d'éliminer ainsi les situations factices, «scolaires».

Écrire avec l'intention... ?

Le programme fait référence aux «principaux besoins de communication personnelle et sociale». Est-il possible d'amener les élèves à : «Écrire des textes s'apparentant à la nouvelle littéraire, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de donner leur vision du monde.»³ ? Voici une pratique de production qui fait suite à la lecture de nouvelles littéraires. Le maître anime une discussion sur les films que l'on peut voir à la télévision, dont le genre s'apparente aux nouvelles littéraires. Le groupe fait ressortir les valeurs révélées par les personnages et les événements en même temps que la vraisemblance des divers éléments des films. Les élèves s'entendent sur les critères d'un bon film. Ils composent alors une nouvelle littéraire : celle-ci révélera leur vision du monde et respectera les principes qu'ils viennent de dégager. Ils savent aussi que leurs textes seront lus et discutés en classe, certains en petits groupes, d'autres en grand groupe. Si cela est possible, la ou les meilleures nouvelles auront une diffusion plus importante grâce au journal de l'école, à un concours littéraire, à leur envoi à un écrivain local...

Voici un autre exemple où l'émetteur «exprime ses sentiments, ses goûts ou ses opinions». Les élèves ont eu l'occasion d'écouter un nouveau disque de chansons et de lire des textes qui ont accompagné ce lancement : ils les ont classés selon l'intention de leur émetteur : informer, vendre, critiquer. Ils s'engagent alors à formuler leur appréciation du disque et à envoyer ce texte soit au producteur ou au chanteur, soit au journal qui a publié l'information ou la critique, soit aux responsables d'un concours organisé au niveau de l'école, de la commission scolaire ou d'un organisme privé (caisses populaires,...).

Un dernier exemple. À la suite de la lecture d'un roman, les élèves imaginent ce qui arrive au personnage principal de l'œuvre, dix ans plus tard. Ils le placent dans une situation qui permettra au lecteur de bien comprendre l'évolution

du héros entre la fin du roman et le moment décrit. Les romans d'amour que lisent les jeunes du 2^e cycle du secondaire se prêtent bien à ce type de création. Dans cette illustration, l'élève écrit plus particulièrement pour «satisfaire un besoin imaginaire, explorer le langage et donner sa vision du monde». Écrire à l'école est un acte signifiant, même si le degré d'implication diffère d'un élève à un autre, d'une situation à une autre. Le texte produit répond à un besoin de communication personnelle et sociale.

Qu'est-ce que l'habileté à écrire ?

Cette question revient régulièrement, d'une façon ou d'une autre à la suite de la présentation du nouveau programme, quand les enseignants analysent l'objectif général. Pour certains, cette habileté se situe au niveau de la phrase ; que l'on pense aux traits rouges qui soulignent les erreurs syntaxiques, les mots mal choisis et les fautes d'orthographe. Dans ces conditions, il y aurait pratique quand les élèves composent des phrases «correctes» ou en complètent. «Écrivez une ou deux phrases qui comprennent un sujet, un verbe, un attribut ou un complément d'objet direct, un complément circonstanciel.» De tels exercices n'ont rien à voir avec une pratique signifiante. Il arrive aussi, et cela plus fréquemment, que la compétence recherchée soit placée au niveau du texte. Les jeunes rédigent des «compositions françaises» soumises à un canevas bien connu : introduction, développement et conclusion. Dans ces textes, la compétence s'exerce surtout par rapport à la norme écrite et parfois quant à l'originalité, l'enchaînement des idées ; les corrections varient alors selon l'importance que chacun accorde à ces critères. «Faites le portrait d'un de vos amis et imaginez ce qu'il va devenir». «Écrivez une lettre d'opinion.» «Imaginez un dialogue entre une lampe à pétrole et une lampe de poche.» Ces exercices comme ces compositions développent une compétence linguistique en ce sens qu'ils forment à rédiger «un ensemble fini et ordonné de phrases dont l'enchaînement produit un sens global». Point de destinataire, point d'intention de communication... : point de pratique de production au sens du programme. «Il y a pratique quand l'apprenti agit dans une situation qui est ou qui reproduit celle dans laquelle généralement s'exerce l'habileté à développer⁴.»

Une habileté langagière s'acquiert dans des situations précises où l'élève est appelé à produire le discours

adéquat. «Ce qui fait problème, ce n'est pas la possibilité d'utiliser, de manière cohérente et adaptée, une infinité de phrases grammaticalement cohérentes mais la possibilité d'utiliser, de manière cohérente et adaptée, une infinité de phrases dans un nombre infini de situations.»⁵ La maîtrise du langage est inséparable de celle des situations qui permettent la production du discours correspondant : plus le maître trouvera des situations de production signifiantes, plus il favorisera le développement de la compétence à communiquer. Un exemple : les élèves ont vu un téléroman. Ils s'engagent alors à écrire le scénario de la séquence suivante, pour ensuite le comparer à celui qui passe à la télévision. Ils le font parvenir, s'ils le souhaitent, à l'auteur du téléroman ou l'invitent à venir les rencontrer en classe. Cette production aide le développement de l'habileté à produire car elle répond aux intentions pour lesquelles on formule habituellement ce type de discours. Le destinataire légitime n'est pas nécessairement l'enseignant mais d'autres élèves de la classe et éventuellement un écrivain. Le passage de la compétence grammaticale à la compétence de communication exige donc des productions réelles, variées et répétées. C'est un défi à l'imagination créatrice des enseignants.

La pédagogie du projet

La «pédagogie du projet» soutient le maître dans le défi de trouver des situations de communication réelles ou qui reproduisent le plus fidèlement possible la réalité. À quel enseignant n'est-il pas arrivé de se faire dire en classe : «Qu'est-ce que ça donne de faire ça ?» Devant «la gratuité et la futilité des travaux scolaires»⁶, cause de nombreux échecs scolaires, cette pédagogie propose que toutes les activités soient orientées vers la réalisation d'une tâche véritable : il n'y a plus un temps d'acquisition de connaissances et un autre bien distinct de production. Le maître prévoit des temps forts de concertation avec les élèves qui déterminent le type de projet qu'ils veulent mettre sur pied et les différentes étapes de sa réalisation. Lors de la mise en situation, les enfants examinent la nature du projet ; celui-ci est parfois amené par un déclencheur, une amorce. Il est suggéré par le maître ou les élèves. La classe détermine tous les éléments de la situation de communication : l'intention, les destinataires... À cette période, se joue en grande partie la question de la motivation ; un élève qui a proposé ou endossé volontairement un projet est plus susceptible de le mener à terme que

s'il lui avait été imposé. Suit la phase de réalisation accompagnée d'objectivation et d'acquisition de connaissances.

Lorsque les apprentis butent sur des difficultés, le maître devient une personne-ressource dans la résolution du problème. Les acquisitions de connaissances ainsi envisagées ne se mènent pas obligatoirement au rythme du programme mais à celui des embûches inhérentes à la situation de communication, au fonctionnement de la langue et des discours. C'est en écrivant qu'on apprend à écrire et aussi en écrivant dans une situation authentique. Aucun exercice sur le code ne remplace cette hypothèse de base. Cependant, les activités métalinguistiques aident les enfants à écrire à condition que les apprentissages visés répondent aux besoins des élèves dans l'élaboration de leur production et qu'ils en voient l'utilité à ce moment-là. La pédagogie du projet donne un sens à l'apprentissage car elle place les élèves dans une situation de production « vraie ». Ce mode de travail, par sa « signifiante », fournit au maître un moyen de lutter contre l'échec scolaire. Une courte expérience révèle que des élèves qui ont été impliqués dans ce type de projet ont pris goût à la classe de français.

Toutes les questions de production ne sont pas pour autant réglées par le nouveau programme de français. Tous les maîtres n'ont pas les moyens ni l'encadrement nécessaires à la recherche de situations authentiques. La lecture des guides pédagogiques et l'utilisation intelligente du matériel didactique les aideront dans cette entreprise. Une dernière illustration! Un enseignant avait composé un récit d'aventures et l'avait présenté comme tel à ses élèves. Ceux-ci se mirent en tête d'en composer un autre, au moins aussi intéressant et de le destiner à leur professeur. Pourquoi les maîtres ne se mettraient-ils pas à écrire à leurs disciples? C'est en écrivant qu'on apprend à écrire. ■

¹ Programme d'études, français langue maternelle, p. 10.

² Caroline MASSERON, «La correction de rédaction», *Pratiques*, n° 29, mars 1981, p. 47.

³ Programme d'études, 5^e secondaire, p. 51.

⁴ Guide pédagogique, p. 121.

⁵ Pierre BOURDIEU, «L'économie des échanges linguistiques», *Langue française*, n° 34, mai 1977, p. 18.

⁶ Brigitte DUHAMEL, Anne LECLAIRE, Michel NEUMOYER, «Vous avez dit "échec scolaire"?», *Pratiques*, n° 29, mars 1981, p. 118.

COLLECTION BOISJOLI

Collection de transition pour le jeune lecteur qui veut se départir de l'album pour s'initier aux structures complexes du roman

* Age: 7 ans et plus * Format: 17.5 cm. x 24.5 cm.
* Couverture: plastifiée * Reliure: fortement cartonnée

1 * LES AVENTURES DE PETIT-JO

* Texte d'Odette Yvon * Illustrations de Claire Duguay * 64 p.

* Illustrations en couleurs et en noir et blanc * \$7.50

Aventures et mésaventures d'un jeune lapin de garenne qu'une curiosité espiègle pousse au-delà du terrier familial.

2 * EUGÈNE VITTAPATTES

* Texte de Paule Doyon * Illustrations de Gabriel de Beney * 64 p.

* Illustrations en noir et blanc * \$7.50

L'histoire passionnante d'un chaton que les enfants suivront avec intérêt, grâce au style vivant et alerte de Paule Doyon.

3 * LES AVENTURES D'ORI D'OR

* Texte d'Yves Thériault * Illustrations de Michel Poirier * 46 p.

* Illustrations en couleurs et en noir et blanc * \$7.50

Quatre aventures merveilleuses servies à la moderne par le célèbre Yves Thériault. Elles comportent un mélange de science-fiction et de féerie, et ont pour héros deux enfants, l'un venant d'une autre planète et l'autre habitant la terre.

4 * SAUGRENU ET LE CHAMPIGNON ALLERGIQUE

* Texte de Francine Latour Bérubé

* Illustrations d'Andrée Archambault * 80 p.

* Illustrations en couleurs et en noir et blanc * \$9.50

Un conte de fée plein de charme et de surprises. L'écriture simple, correcte et poétique le rend largement accessible. Bien structuré, le récit reste constamment en mouvement: nul temps mort dans ce conte. Les illustrations du peintre surréaliste Andrée Archambault tranchent nettement avec l'illustration conventionnelle des livres d'enfants et invitent le lecteur à imaginer, redécouvrir ou approfondir le texte, en « lisant » l'image.

DERNIÈRE PARUTION

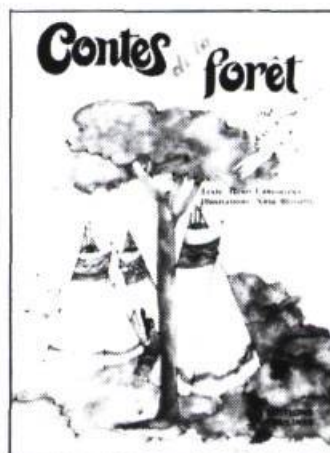
5 * CONTES DE LA FORÊT

* Texte d'Henri Lamoureux

* Illustrations d'Anne Brissette * 48 p.

* Illustrations en couleurs et en noir et blanc * \$8.50

Trois textes composent le recueil de *Contes de la forêt*: «Les deux écureuils», «La légende de l'automne», «Le diable de la forêt». Henri Lamoureux n'a pas peur d'introduire dans ses contes des thèmes graves, trop souvent négligés dans les livres pour les jeunes. Il traite habilement et avec délicatesse du sens de la solidarité, de la vie et de la mort.



En vente chez votre libraire habituel ou bien adresser votre commande à:



**ÉDITIONS
PAULINES**

3965 est, boul. Henri-Bourassa
Montréal, Qué.
H1H 1L1 Tél.: (514) 322-7341