

Introduction



« La mort de Cacahuète

Dans un petit pays loin là-bas, il vivait une petite souris qui s'appelait Cacahuète et une autre qui s'appelait Barette. Elles vivaient ensemble.

Mais un jour, Cacahuète a été tuée pendant que les feuilles se touchaient. C'était une journée très triste parce que Stéphanie a échappé Cacahuète, mais elle n'avait pas fait exprès.

Tous les enfants étaient très tristes, mais toute l'enfance qu'elle avait mise dans leur cœur les consolait.»

Clodelle Gareau, 7 ans

Lorsqu'une gerbille est morte dans la classe, j'avais lu *Au revoir, Blaireau* aux enfants. Je l'ai relu lors de l'enterrement. J'ai ensuite encouragé les enfants à parler de cette mort dans leur journal personnel.

Clodelle décida d'écrire un livre sur l'événement. Elle a même intégré dans ce livre une belle phrase qu'elle avait inventée deux mois auparavant : « J'entends les feuilles se toucher. » Une belle métaphore sur le vent.

Vers la fin d'*Au revoir, Blaireau*, il est écrit :

« Chacun avait un souvenir particulier de Blaireau. À tous, il avait appris quelque chose qu'ils faisaient maintenant merveilleusement bien. Et par ces merveilleux cadeaux, Blaireau les avait rapprochés et unis. »

Varley, 1984, p. 24

Comparez cette fin avec la conclusion de Clodelle : qu'est-ce qui amène une si jeune fille à écrire de la sorte ? Un texte comme celui-ci ne peut éclore si les élèves écrivent de façon sporadique pour répondre à une demande extérieure.

Quand on analyse les pratiques pédagogiques entourant l'écriture, on peut penser qu'en tant qu'enseignants nous ne faisons que reproduire les habitudes pédagogiques des générations précédentes : sujets imposés, longueur prescrite, enseignement minimal sauf pour la grammaire et l'orthographe (nous reviendrons plus loin sur ces deux aspects) et dictées à partir de listes que les enfants doivent apprendre à la maison sans les avoir travaillées en classe.

**«La jeunesse ne peut
savoir ce que pense et
ressent le vieil âge.
Mais les hommes âgés
deviennent coupables
s'ils oublient ce que
signifiait être jeune...»**

Rowling, 2003, p. 928

Si nous agissons ainsi, c'est que notre expérience, pour la plupart d'entre nous, même en 2007, se limite aux activités d'écriture que nous avons vécues lors de notre scolarisation. En général, nous écrivons peu, n'avons pas cultivé d'habitudes d'écriture au cours de notre formation et n'avons pas participé à des cours spécifiques sur l'écriture. Faut de connaître l'écriture de l'intérieur, nous ne faisons que reproduire ce que nous avons pauvrement vécu.

Et ce vécu a été tel que nous n'aimons pas écrire. Ce vécu a été tel que nous n'avons pas l'habitude d'écrire. Ce vécu a été tel que nous continuons de perpétuer des mythes sur l'écriture.

Ce à quoi je crois est qu'écrire pourrait être tellement mieux à l'école. Tellement mieux que ces romans obligatoires à écrire. Tellement mieux que des opinions à mettre sur papier. Tellement mieux que ces examens du Ministère où des élèves de 14 ans doivent écrire au sujet des monstres. Tellement mieux... Et nous sommes nombreux à la recherche de réponses pour mieux enseigner l'écriture.

Nous sommes les témoins d'une époque exceptionnelle. Jamais le monde n'a publié autant de livres, jamais dans l'histoire humaine on n'a vu autant de livres pour les jeunes, jamais autant de personnes n'ont su lire et écrire. Nous avons fait des pas de géant qui nous conduisent à formuler des solutions nouvelles aux problèmes actuels. Il faut maintenant réfléchir à la manière dont nous pouvons pousser nos réussites plus loin.

Ce livre se veut donc une modeste contribution à l'étude de l'écriture et des voies de solution expérimentées au primaire. Oui, il est possible d'aimer écrire : les élèves que des collègues et moi côtoyons nous le prouvent chaque jour. Écrire est une activité libératrice, introspective, dérangeante, fonctionnelle, mais jamais ennuyeuse.

Il est temps que nous, les enseignants, nous en rendions compte afin que les élèves le sachent. Et pas besoin de faire dans le *fast food*, dans les projets, dans les contournements d'intentions pour arriver à cette fin : écrire pour de vraies raisons, avec l'aide de gens qui savent et aiment écrire, est tout ce qui s'avère nécessaire.

« — Je ne comprends pas pourquoi tu t'obstines à gâcher tes talents, déclara-t-il un soir à table. Tu savais, Amir Jan, qu'elle ne récoltait que des A au lycée ? (Il se tourna vers elle.) Une fille aussi intelligente que toi devrait devenir avocate, ou politologue. Et *Inch'Allah*, le jour où l'Afghanistan sera libre, tu pourrais participer à la rédaction de la nouvelle Constitution. On aura besoin de jeunes Afghans doués dans ton genre. Peut-être même qu'on te confiera un ministère, vu ton nom de famille. Soraya se raidit, tout en s'efforçant de ne pas s'énervier. — Je ne suis plus une enfant, *padar*. Je suis une femme mariée. Et le pays aura aussi besoin de professeurs. — N'importe qui peut enseigner³. »

Hosseini, 2005, p. 196-197

Un enseignant engagé, de bons livres, du papier, des crayons : voilà ce dont les élèves ont besoin. Voilà l'essentiel.

Nous réfléchissons aussi sur un sujet épineux et controversé : l'orthographe. Les mots doivent toujours être bien écrits, on ne peut laisser passer des erreurs, le niveau baisse, vite les dictées, et quoi encore : à force de lire les éditorialistes, on est porté à croire que le niveau baisse depuis 1689¹ ! Il est difficile de laisser, même temporairement, les élèves écrire comme ils le peuvent. Que faut-il penser, au juste ? Il faut penser, justement. À ce qui est dit depuis très, très longtemps, et à ce qui semble maintenant émerger de recherches et de pratiques.

Pour bien répondre à toutes ces questions, il faut observer des classes instruites où les enfants écrivent souvent. Il faut aussi analyser l'écriture des enfants et chercher à comprendre ce qu'ils tentent de faire. Et si nous cherchions à expliquer nos observations plutôt que d'appliquer une théorie ? Je pense qu'actuellement, et depuis toujours, nous n'appliquons aucune théorie à l'orthographe car nous agissons selon des croyances et des traditions. Et même quand nous analysons certaines pratiques dites « alternatives », les fondements sont les mêmes que ceux dits « traditionnels ».

Au risque de me répéter, les élèves ont besoin d'un bon enseignant, de bons livres, de papier, de crayons.

Les réformes continues en éducation sont aussi dérangeantes. Comment se fait-il que la profession a besoin qu'on la réoriente de façon si régulière ? Comment se fait-il qu'aucune réforme ne parle de l'importance des enseignants ? Comment se fait-il que les réformes tentent si souvent de changer les comportements pédagogiques des enseignants sans tenir compte de *qui* ils sont ? Comment se fait-il que les enseignants sont absents des réformes² ? Il semble que nous ne soyons que secondaires (et parfois primaires !), notre rôle se bornant à appliquer les réformes et les méthodes : *moi, monsieur, je suis dans la Réforme !* Et s'il valait mieux être un enseignant qui cherche, qui se questionne, qui est curieux, plutôt qu'un bête applicateur des réformes ? Ne vaut-il pas mieux vouloir *être* plutôt que *faire comme* ? Dans le cas qui nous concerne, soit l'écriture, nous devrions favoriser l'amour de l'écriture et de la littérature, visiter d'autres classes, partager nos pratiques, lire des livres spécialisés écrits par des collègues, discuter

autour de lectures communes⁴ et, bon sang, exiger des professeurs d'université d'avoir une grande expérience de l'enseignement au primaire, ou, du moins, de fréquenter des classes de façon régulière.

Ce livre est construit comme une longue conversation : les sujets se chevauchent, l'ensemble n'a pas nécessairement une structure logique, et je me permets des retours en arrière. Veuillez ne pas m'en tenir rigueur.

Mon souhait le plus cher, et je ne cesse de le répéter partout, est que des enseignants prennent la plume et partagent leurs pratiques pédagogiques et leurs réflexions professionnelles. Nous avons besoin de parler de nos expériences en classe et de partager notre expertise, et ainsi de nous réapproprier le lieu de formation si important qu'est l'université. Voici donc ma contribution à cette entreprise.

Notes

1. « Il est... ordinaire de trouver [des écoliers de rhétorique] qui n'ont aucune connaissance des règles de la langue française, et qui en écrivant pêchent contre l'orthographe dans les points les plus essentiels. »
Audry, 1966, p. 154
2. Pourtant, les recherches sont unanimes. La personne-clé, c'est l'enseignant. Les commissions scolaires où on a investi dans le perfectionnement pédagogique (qui peut prendre plusieurs formes) des enseignants à propos des pratiques exemplaires obtiennent les meilleurs résultats, et ce, peu importe le milieu socioéconomique des enfants.
3. *Les cerfs-volants de Kaboul* de Khaled Hosseini. Traduit de l'américain par Valérie Bourgeois. © Belfond, un département de Place des éditeurs, 2005 pour la traduction.
4. Dans certains milieux, les enseignants se rencontrent une fois par mois pour discuter d'un chapitre d'un livre spécialisé et des applications qu'ils en ont faites. Après quelques mois, toute une équipe d'enseignants a lu le même livre et possède un langage commun, ce qui favorise des échanges riches autour des besoins des élèves.

Avant tout, une réflexion

**« Comment le
temps peut-il être
long ou court ?
Le temps n'a
ni durée ni souffle.
Ce qui compte
c'est ce qui s'est passé
pendant son
déroulement.
Et ce qui s'est passé,
c'est que nos vies
se sont assemblées. »**

Mistry, 1998, p. 706

Pourquoi ce livre ? Après bien des années passées à discuter avec des enseignants, des directions d'école, des conseillers pédagogiques, je sais que nous cherchons tous à mieux enseigner l'écriture. Qu'il y a bien des questions auxquelles les livres ou les experts ne répondent pas (et ne répondront peut-être jamais). Qu'il existe bien peu de ressources en français pour nous guider dans l'enseignement de l'écriture. Mais surtout... qu'il est temps d'y aller d'une vraie discussion, d'un véritable approfondissement de certaines questions concernant l'écriture.

Après 30 années de recherches et de pratiques exemplaires dans le domaine de l'écriture, pourquoi sommes-nous toujours dans les ténèbres quant à l'enseignement de l'écriture ?

DU CÔTÉ DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Réfléchissons : si notre ministère de l'Éducation décidait que nos écoles devraient enseigner le tennis, que ferait-il pour s'y préparer ? Il ferait appel à des chercheurs qui prendraient le temps d'observer de vrais joueurs de tennis pour en tirer des leçons. Il demanderait ensuite à un groupe d'experts de rédiger un programme et des attentes. Mais aucun joueur de tennis ne ferait partie de ce groupe d'experts. Pourquoi ? Je ne suis pas certain, mais je crois que le Ministère n'en verrait pas l'utilité puisque des chercheurs sérieux se seraient déjà penchés sur la question (par contre, on inviterait des joueurs de tennis dans les écoles, question de motiver les troupes !).

Les recommandations des experts se liraient comme suit :

- Mettre les étudiants en situation.
- Leur faire exercer la rapidité des réactions.
- Leur faire faire de la mise en forme dans un gymnase.
- Leur faire faire des exercices de prise de décisions.
- Mettre ces étudiants en projets !

Mais rien de tout cela ne ressemblerait au sport qu'est le tennis. Pour la bonne raison que ceux qui donneraient ce cours de tennis ne seraient pas des joueurs de tennis, qui pratiquent et aiment ce sport. Ce seraient des détenteurs de diplômes d'enseignement à qui nous n'avons jamais demandé, au départ, d'aimer et de pratiquer l'objet d'enseignement.

Le plus simple, vraiment, et c'est ce que l'on voit dans les écoles de tennis, consiste à traiter les élèves comme des joueurs de tennis et à les mettre en contact avec des joueurs de tennis. C'est simple, mais complexe. Alors, il y aura des décisions d'experts à prendre, il faudra faire un dosage entre le plaisir et l'effort, entre l'instruction utile et le jeu, entre les attentes justes et le respect des différences d'apprentissage. Les enfants apprennent mieux à jouer au tennis avec des gens qui le pratiquent, qui ont le désir de partager ce plaisir et qui réfléchissent à la façon de s'y prendre.

COUP D'ŒIL DU CÔTÉ DE LA PRATIQUE COURANTE

Imaginons une école de vélo. Dans cette école, comme dans la plupart des autres écoles de vélo, l'enseignement se fait à partir de vélos stationnaires, vélos que l'on dit conformes au programme, comme certains vendeurs de vélos stationnaires se plaisent à le répéter. Ici, pas besoin d'être cycliste pour enseigner, pas même besoin de pratiquer ou d'aimer le vélo. Le seul fait de connaître les rouages du vélo est suffisant. Et le ministre du Sport lui-même est peu ou pas du tout familier avec les vélos mobiles, ou, du moins, il constate leurs limites sans broncher... Il y croit à ces vélos stationnaires : que voulez-vous, il y a tellement d'enseignants qui ne savent pas faire autrement, vaut mieux ne pas prendre de risques, et donner de l'argent uniquement

pour cette sorte de vélos, en espérant que les élèves finiront par enfourcher les vrais.

Ce sont des vélos stationnaires dont la selle n'est pas ajustable, dont les guidons ont tous la même hauteur. Ils sont tous bien alignés, l'un derrière l'autre, et suivent tous le même rythme. Parfois, certains élèves qui ont bien pédalé peuvent faire un petit tour sur quelques vrais vélos dans la classe, mais les autres doivent trimer dur sur leur vélo car ils n'arrivent pas à bien faire ce qui est demandé.

Aucune période n'est prévue pour le vélo qui se déplace, qui fait ressentir le vent, qui donne le vertige, qui fait voir les paysages, qui invite à faire un pique-nique, qui provoque des rires entre amis...

Il semble bien que cette méthode n'est pas efficace. Près de la moitié des adultes qui quittent cette école ne veulent pas faire de vélo, à moins d'y être obligés. Il faut que cette situation cesse : les éditorialistes demandent plus d'évaluations notées. Le ministère de l'Éducation, pardon ! du Sport, quant à lui, dit qu'il faut changer de façon de faire, que l'on devrait enseigner le vélo à l'aide de projets. Oui, des projets, en quittant peu ces vélos stationnaires. On fera comme pour les vrais vélos : des films de paysages, des entrevues de cyclistes, des visites d'usines de vélos... Le Ministère espère que de vrais vélos seront utilisés, mais il ne les finance à peu près pas.

Pendant ce temps, certaines écoles enseignent le cyclisme avec de vrais vélos, de vraies sorties, de vrais voyages, d'énormes pique-niques. On dit que ces écoles sont innovatrices car elles enseignent le vélo avec de « vrais vélos »... Les gens qui les enfourchent avec les élèves aiment pédaler, sentir le vent, aller à l'extérieur de l'école... et donnent à leurs élèves des vélos de la bonne hauteur, et avec le nombre de pneus que requiert leur compétence. Il y a plusieurs niveaux de compétence parmi les cyclistes, et les vrais vélos respectent ces différences. Mais les vélos stationnaires qui ne vont nulle part ont introduit un niveau tout à fait nouveau : celui de la frustration.

Les raffinements

**« De mon enfance
je n'ai gardé dans
le cœur que l'insouciance
de ses crayons
de couleur.
Ça me suffit pour
dessiner qui je suis, ça me
suffit pour m'inventer
d'autres vies. »**

Pauline Croze, extrait de « M'en
voulez-vous ? », tiré de l'album
Pauline Croze, 2005

Un collègue entre dans la salle du personnel et parle de l'écriture de ses élèves. Il blâme un élève pour son manque total d'originalité. Et nous restons là, à ne rien dire... Complices, nous sommes, de son intransigeance. À bien y penser, qu'aurions-nous pu répondre ? Qu'aurions-nous pu répondre ?

« Quel est le sens du mot "originalité" ? Enseignes-tu l'originalité ?

Les élèves savent-ils ce que tu en penses ? Les aides-tu à trouver leur voix ? Peut-on être originaux sans avoir de voix ? Que faisons-nous, en tant qu'équipe, pour que les élèves écrivent avec originalité ? »

Parce que, on le sait, son élève aurait dû la démontrer, cette originalité. Après tout, nous plaçons les élèves dans des situations d'écriture (on appelle ça « en projets » parfois), nous offrons du temps précisément pour écrire et terminer le texte en question, nous nous assoyons sur une chaise devant notre bureau et attendons les élèves qui font la file pour se faire corriger, et après, nous les soumettons à notre jugement. Tout pour développer l'originalité, quoi !

Savons-nous quoi enseigner, en fait ? Qu'enseignons-nous aux élèves pour qu'ils améliorent leurs écrits ?

D'après mes conversations et mes échanges avec d'autres collègues, il semble y avoir très peu d'enseignement sur ce qui rend un texte *original*. Nous enseignons peu parce que nous ne savons pas *quoi* enseigner. Malgré une orientation assez claire vers une écriture

plus près de la vraie vie dans de nombreux programmes éducatifs du monde occidental, les enseignants savent peu quoi faire en ce domaine parce qu'ils écrivent eux-mêmes peu, ou tirent peu de leçons de leur propre écriture¹, trop centrés qu'ils sont sur des demandes venant de certains manuels ou sur des prescriptions venant d'« en haut ».

Quand on observe les brouillons des élèves et leurs copies finales, on voit peu de différences. Il y a peu de mots ou de phrases rayés, peu de paragraphes transformés ou déplacés, peu de phrases retravaillées, peu de mots changés. Des copies conformes, sauf pour l'orthographe. Pour la plupart des élèves, c'est ça, réviser : corriger l'orthographe. Une fois la correction faite, c'est fini. On ne peut les blâmer : ils ne font que répondre à une commande, et souvent le cœur n'y est pas.

Comment faire en sorte qu'ils révisent leur écriture et s'y investissent ? J'ai commencé à répondre à cette question depuis le début de ce livre. Il faut changer les sources d'où proviennent les idées d'écriture, il faut entourer les enfants de bons livres afin qu'ils y puisent inspiration et leçons, et il faut enseigner directement nos attentes quant à la révision et à la correction. Comme Nancy Atwell nous le rappelle si bien, nous ne pouvons pas prendre le risque que nos élèves apprennent de façon intuitive les techniques de révision, les conventions et l'intention d'écriture. Nous devons, pour le temps qu'ils sont avec nous, leur donner tout ce que nous pouvons, et partager nos propres parcours de lettrés.

Si nous voulons que les élèves révisent leurs textes et se corrigent, il faudra donc y mettre du temps, et de l'enseignement. L'exiger ne suffit pas ! Comme tout ce qui précède, les leçons suggérées et les idées émises dans ce chapitre s'inscrivent dans des ateliers d'écriture (ou d'écriture partagée ou interactive) où les élèves écrivent sur des sujets qui viennent d'eux, dans un contexte précis de classe avec ses exigences et ses structures : ici, les leçons ne sont pas des fiches à réaliser ! À chaque enseignant (ou à chaque équipe d'enseignants) de voir ce dont son groupe a besoin et jusqu'où il peut l'amener. Du cœur, du cœur dans nos leçons, c'est ce qui me semble le plus important.



OÙ PRENDRE DES IDÉES ?

Des enseignants m'ont raconté leurs inquiétudes quant au peu d'idées vraiment intéressantes émanant de leurs élèves. Inquiétudes devant des écrits un peu plats, fades, sans vie, conformistes. Des inquiétudes sincères.

Les auteurs et nous

Quand nous sommes aux prises avec ces inquiétudes, il faut agir ! Une fois les lacunes cernées, nous devons agir ! Où trouve-t-on des idées ? Les enseignants devraient puiser ici dans leur expérience personnelle : où trouvent-ils leurs idées quand ils écrivent ? Encore mieux : où les auteurs, leurs collègues et eux trouvent-ils leurs idées² ? La provenance de ces idées devrait être partagée avec nos élèves, elle devrait être rendue publique dans nos classes. À vous de choisir les auteurs à citer, à vous de questionner des auteurs dans des salons du livre ou sur certains sites Internet. Par exemple, visitez le site <http://www.marioramos.be> pour en apprendre plus sur Mario Ramos.

Examiner notre vie

Pour les plus jeunes, la question d'avoir des idées ne se pose presque pas : ils arrivent à l'école pleins d'idées, prêts à partager tout de leur vie (il faut vivre dans le quotidien des petits pour savoir qu'ils nous raconteront vraiment tout ce qui se passe à la maison...). Vers l'âge de huit ans, les élèves commencent à être conscients d'eux-mêmes et des autres, et deviennent parfois incertains quant à leur vie et aux choix à faire. Là, vous pouvez décider de diriger les élèves dans leurs écrits quelques fois par mois, à des moments précis et prévisibles, et ainsi leur permettre d'examiner leur vie à travers différentes avenues. Vous lisez alors quelques livres et commencez à dresser des listes comme celle qui suit. Ce sont des voies à explorer, pour vous et vos élèves (qu'il est quand même bon de connaître pour vous préparer à certaines interventions de groupe avec les petits), à garder comme idées futures dans les chemises d'écriture :

- des listes (à relire parfois et à transformer, aussi) : faire des listes de ce qu'on aime, des gens qu'on côtoie, des aliments qu'on préfère, des sorties qu'on a faites, des voyages qu'on a réalisés ou espérés, des livres qu'on a lus, des professeurs qu'on a eus, des émissions de télévision qu'on a regardées, des films qu'on a vus, de tout ce qu'on a dans notre chambre, des premières fois³, des boissons qu'on a bues, des bonnes actions qu'on a faites, des mensonges qu'on a dits, etc. ;
- des jeux de l'enfance : dans la cour de l'école, dans ma famille, dans la rue, des jeux de bébé, de vacances, etc. ;
- des souvenirs d'enfance et des moments surprenants : quand j'ai vu mes parents pleurer, je suis seul à la maison, perdu au supermarché, etc. ;
- des objets qui nous tiennent à cœur, nous déplaisent, nous inspirent, nous font rire, nous rappellent quelque chose, nous donnent le goût de faire quelque chose, etc. ;
- des moments ordinaires : dans le lit avec maman, en auto avec papa, une conversation avec mon frère, sur le chemin de l'école, le ménage de ma chambre, etc. ;
- des moments à étirer, à raconter avec de nombreux détails : dans le lit avec maman, sur la plage, en train de manger un bol de crème glacée, etc. ;
- des observations de la fenêtre : ce que je vois, les gens qui passent, les activités observées, ce que les autres n'ont pas vu, etc. ;
- dans la rue : en marchant, les voisins, les commerces, les animaux, les activités, etc. ;
- des trésors personnels : mes coquillages, mes collants, mes cartons d'allumettes, un souvenir particulier, etc. ;
- des bouts de conversations : mes parents le soir, des copains dans la cour, moi et..., etc. ;
- des phrases aimées, tirées d'un livre, d'une personne, d'un film, d'une chanson, d'une affiche, etc. ;
- des secrets, partagés ou non, jamais dits, etc. ;
- des histoires familiales : comment mon grand-père a perdu un œil, mon père à mon âge, ma mère sur un cheval fou, l'enfance de grand-maman, etc. ;