

Enseigner l'écriture: étude épistémologique d'une enseignante

par

Lucille Mandin

*Faculté Saint-Jean
University of Alberta*

RÉSUMÉ

La réflexion sur sa propre pratique éducative est de plus en plus reconnue comme essentielle à toute évolution professionnelle en enseignement. Dans cet article, c'est la réflexion sur l'acte d'enseigner l'écriture qui attire notre attention. À partir d'entrevues auprès d'une enseignante œuvrant dans une école francophone en milieu minoritaire, les facteurs qui conditionnent ses actions dans la salle de classe et qui la motivent à poursuivre l'approche de l'atelier d'écriture ont été identifiés. Ces facteurs sont discutés en fonction de trois thèmes: l'intégrité et l'identité de l'enseignant, l'importance de contextes de réflexion appropriés que l'on retrouve à la fois dans la communauté professionnelle et dans la solitude, et le besoin de surmonter la peur qui naît de la vulnérabilité d'un enseignant qui prône une pratique éducative peu répandue dans son milieu professionnel.

«Toute pratique éducative implique une vision de l'humanité et du monde.»
(Freire, 1970, p. 250)

Dans notre tradition culturelle, l'enseignant est perçu comme praticien et comme transmetteur de connaissances délibérées et construites par d'autres. Sans doute, il est praticien puisque sa tâche consiste à donner une forme à l'action pédagogique. Cependant, parce qu'être un bon

enseignant n'implique pas l'application aveugle des idées des autres, il faut ajouter la dimension professionnelle: le praticien sait *quoi* faire tandis que le professionnel sait, en plus, *pourquoi* il pose tel geste pédagogique. Comme Palmer l'affirme dans son livre *The Courage to Teach*: «Technique is what teachers use until the real teacher arrives» (Palmer, 1998, p. 5). L'enseignant est en effet un praticien mais en plus, il doit réfléchir. L'acte pédagogique qu'il pose implique une conceptualisation, une planification et une évaluation à partir d'expériences vécues. L'acte pédagogique requiert une contribution subjective permettant la construction d'un savoir expérientiel. Pour réussir son enseignement, l'enseignant doit être appuyé par un cadre conceptuel et par une théorie, mais il doit aussi conjuguer la théorie et la pratique et évoluer à partir de sa propre pratique. Selon Schön (1983), c'est dans la «pratique réfléchie» que l'enseignant tente de décrire comment ses connaissances et ses valeurs entrent en jeu dans sa vie professionnelle. La réflexion à partir de la théorie sur la pratique permet à l'enseignant de rendre conscient et explicite son savoir implicite et intuitif. C'est un moyen de construire des ponts entre les connaissances théoriques et la pratique, de développer un cadre de référence pour les expériences vécues dans les contextes scolaires.

Cet article portera à réfléchir *sur* et *dans* l'action d'une enseignante qui œuvre dans le contexte des écoles francophones en milieu minoritaire. Elle pratique l'approche de l'atelier d'écriture, une mise en application du cadre théorique socioconstructiviste pour l'enseignement du processus rédactionnel. C'est dans le contexte d'une recherche plus large voulant identifier les systèmes de croyances des enseignants utilisant la démarche de l'atelier d'écriture dans des contextes linguistiques divers (francophone minoritaire, immersion française, bilingue anglais-ukrainien et unilingue anglais) et à des âges variés (au primaire, au secondaire et au postsecondaire) que se situe cette étude de cas. Des représentations articulées par cette enseignante seront identifiées les thèmes sous-jacents à sa pratique éducative qui amènent ses apprenants non seulement à mieux écrire mais aussi à connaître les aspects libérateur et créateur du processus de l'écriture.

LA RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE

Le paradigme qui motive l'enseignant est la source de ses attitudes et de ses comportements professionnels. Comme une paire de lunettes, celui-ci affecte ce qu'il voit, ce qu'il perçoit comme étant primordial dans l'enseignement. Dans cet article, nous partons du paradigme que l'enseignant comme pédagogue est motivé non seulement par sa propre évolution professionnelle et par la façon dont il se perçoit comme écrivain mais aussi par la croissance et le bien-être de ses apprenants. Qu'est-ce qu'un «bon» enseignant et comment le devient-on? Dans le domaine de l'enseignement de l'écriture, il est important de prendre en considération les perceptions épistémologiques qui inspirent les choix de séquences didactiques. Le domaine de l'épistémologie révèle qu'il y a une variété de croyances sur la connaissance en soi, mais aussi sur les connaissances pertinentes à l'apprentissage de l'écriture.

La réflexion sur la nature de sa propre pratique éducative est essentielle à toute évolution professionnelle en enseignement, y compris l'enseignement de l'écriture. Selon Fitzgerald (1993), la connaissance peut être vue comme une vérité objective située dans le monde, à l'extérieur de l'apprenant, ou comme une vérité subjective créée dans l'esprit de l'apprenant. La vérité subjective veut que la connaissance soit davantage intégrée dans la vie de l'apprenant. Bien que la vérité subjective reste primordiale dans l'acte de l'enseignement, les deux vérités subjective et objective doivent être compatibles et complémentaires. En l'occurrence, les apprenants doivent connaître la mécanique de la langue (vérité objective) mais ils doivent aussi savoir quoi en faire (vérité subjective). Comprendre les principes d'enseignement et d'apprentissage peut amener l'enseignant à considérer une multiplicité de méthodes d'enseignement. Les croyances de l'enseignant concernant la nature de la connaissance déterminent le genre d'activités qu'il construit pour ses élèves.

Selon Lyons (1990), une pratique pédagogique renouvelée passe d'abord par une conversion au niveau de tout un ensemble de perceptions qui serviraient à la fois de filtre à l'interprétation des expériences vécues en salle de

classe et de guide pour la génération de nouvelles inventions pédagogiques. Dans une recherche portant sur les dilemmes auxquels font face les enseignants au cours de leur carrière et leurs tentatives de résolutions de ces derniers, quatre éléments interdépendants émergent: les perspectives des enseignants sur la nature de la connaissance en soi et sur la façon dont ils se voient comme apprenants, leurs perspectives sur la façon dont l'apprenant connaît et apprend, leurs perspectives sur la discipline qu'ils enseignent et, finalement, les perspectives des élèves face à eux-mêmes en tant qu'apprenants. Toujours selon Lyons, ces éléments fondamentaux présents dans l'acte pédagogique forment ce qu'elle appelle des épistémologies imbriquées les unes dans les autres (*nested epistemologies*), dont l'influence mutuelle serait au cœur des dilemmes rencontrés par les enseignants et source de changements dans les pratiques éducatives.

L'enseignement peut aussi être conçu essentiellement en termes de stratégies d'enseignement et de connaissances disciplinaires. Selon Lyons (1990), les stratégies pédagogiques mises en œuvre par les enseignants se fondent surtout sur leur représentation de la matière enseignée et sur celle qu'ils se font des élèves en tant qu'apprenants. Scott *et al.* (1994) maintiennent également que la manière dont les enseignants conçoivent leur rôle et la façon dont ils perçoivent leurs élèves comme apprenants semblent déterminer le choix des méthodes utilisées pour faciliter et évaluer les apprentissages.

Cette réflexion, pourtant si critique dans l'évolution de la profession, est trop souvent absente chez les enseignants ou, si elle est présente, se fait de façon isolée. Qu'elles soient isolées ou collectives, les occasions de réflexion sont rares dans un monde d'éducation concerné surtout par les résultats d'apprentissage, les exigences des programmes d'études, les nouveautés dans le domaine des stratégies d'enseignement et de la psychologie de l'apprentissage, et les populations changeantes des écoles. Harris (1987) rappelle avec éloquence les rêves et les aspirations des enseignants:

At the deepest level, every teacher wants to become a better teacher, even a great teacher; in moments of insight, every teacher is aware of hidden gifts of creativity and imagination. But often the pressures,

deadlines and exigencies of dailiness keep teachers from standing back and viewing their work with the care both they and their work deserve (Harris, 1987, p. xi).

Les enseignants veulent préserver et conserver la dimension de plaisir et de vitalité dans leur vie professionnelle. C'est cette dimension qui crée la synergie voulue pour garder l'enseignant en évolution devant sa profession. Une question s'impose: comment donc rester vibrant comme enseignant?

LA RÉFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

Suite à l'expérimentation de l'atelier d'écriture, un enthousiasme ou une vitalité face à leur expérience dans le domaine de l'enseignement de l'écriture a été observé chez certains enseignants. Nous avons alors décidé d'approfondir les fondements de cette démarche. Qu'y a-t-il dans cette démarche qui «allume la flamme» chez les enseignants? Comme Fletcher (1991) le souligne dans son livre *Walking Trees*,

Writing process is an approach that asks teachers to give students some measure of independence, some control over their own learning. That's a hard thing for teachers to give children when they've never really had it for themselves (Fletcher, 1991, p. 133).

Les enseignants convaincus de cette approche doivent eux-mêmes avoir vécu des expériences d'écriture qui les touchent, les libèrent, ou avoir connu des moments d'éveil, d'inspiration, des «moments épistémiques». Ces moments, selon Hart (1997), appellent les enseignants à élargir leurs perspectives, à voir avec des yeux nouveaux les phénomènes de tous les jours. Dans ce paradigme postmoderne, nous parlons de transformations qui font naître chez les enseignants, cette passion, cette vitalité, telle que mentionnée auparavant.

Ultimement, l'amélioration des habiletés en écriture repose sur la conception qu'ont les enseignants du processus d'écriture (Fletcher, 1991; Fitzgerald, 1993; Laplante, 1996; Perrenoud-Aebi, 1997; Mayne, 1998). Les enseignants qui comprennent les différentes sources des connaissances impliquées dans l'apprentissage de l'écriture sont plus aptes à profiter des multiples occasions pour mettre en œuvre la

démarche du processus d'écriture chez leurs apprenants. D'ailleurs, plus l'enseignant est conscient de ses croyances concernant l'appropriation du processus d'écriture par l'apprenant, plus il sera habilité comme enseignant et capable de créer et de re-crée avec confiance des séquences didactiques appropriées pour ses élèves.

L'ATELIER D'ÉCRITURE

Comme le dit Bilash (1998), la salle de classe regroupe une grande variété d'apprenants. Ces derniers diffèrent dans leurs habiletés d'écriture et dans leurs connaissances antérieures. Pourtant, on s'attend à ce que l'enseignant prévoit des activités d'apprentissage qui répondront aux besoins de tous ses élèves. Ce n'est pas une mince tâche! Comment y arriver? L'atelier d'écriture offre une démarche faisant place à la diversité d'intérêts et d'habiletés dans une même salle de classe. En quoi donc consiste cette approche et d'où vient-elle?

C'est dans les années soixante-dix que Graves (1983) a commencé à se pencher sur le processus d'écriture tel qu'il est vécu par les écrivains de métier. Par la suite, Fox, dans son livre *Radical Reflections: Passionate Opinions in Teaching, Learning, and Living*, souligne l'importance d'une démarche naturelle qui s'inspire d'écrivains de métier: «Look at real writers, observe their needs. Discover the process they go through and the reasons they write. Then re-create those conditions in your own classrooms» (Fox, 1993, p. 35). Cet énoncé de base, qui caractérise ce mouvement pédagogique, est généralement assimilé intellectuellement par les enseignants mais souvent, ces derniers n'ont pas découvert personnellement le processus d'écriture et toutes les connaissances sous-jacentes qu'il implique. Pour ceux qui n'ont pas connu les angoisses ou le plaisir d'écrire, l'enseignement du processus d'écriture risque de se traduire en un rituel vide de sens, en pratiques éducatives axées sur les mécanismes de la langue tels que la grammaire et l'orthographe, et mettant trop peu d'importance sur le message ou sur le plaisir d'écrire, pratiques encore très répandues dans nos écoles. D'après Calkins-McCormick (1986), dans le contexte de l'atelier d'écriture, les élèves écrivent sur des sujets qui les touchent de près, et leurs besoins de rédaction deviennent le curriculum. Les élèves assument la

responsabilité de leur apprentissage, choisissent leur sujet d'écriture et décident comment ils vont l'écrire. Hall (1993) identifie les conditions suivantes comme étant essentielles à cette démarche:

- Les étudiants ont besoin de blocs de temps prévisibles pour écrire pendant lesquels ils peuvent créer un texte significatif pour eux. Remplir des textes à trous, copier un texte du tableau ou reproduire des modèles ne s'appliquent pas à ce genre d'enseignement. Les rédactions doivent être spontanées.
- Certains textes (pas tous) passent par trois stades: la pré-écriture, l'écriture (la révision) et la post-écriture (l'édition / partage / publication). C'est à l'étape de pré-écriture que les élèves choisissent un sujet sur lequel ils veulent écrire, qu'ils préparent leur texte par des remue-méninges, des recherches, des discussions ou des partages d'idées, et qu'ils dressent des listes ou préparent des plans. Durant l'étape d'écriture, les élèves écrivent des brouillons. Le texte est rédigé plusieurs fois mais, lors des premiers essais, les élèves s'attardent d'abord au message et non à la forme du texte. Ce n'est que lorsque le message est clair qu'ils passent au stade de la post-écriture où ils éditent le texte. À ce stade, il est question de la mécanique ainsi que des aspects grammaticaux. Ces deux formes de révision, soit du contenu ou de la forme, se font à l'aide d'entretiens entre l'élève et ses pairs ainsi qu'avec l'enseignant. C'est alors que se forme la communauté d'apprenants.
- Une fois le texte terminé, l'élève le partage avec la classe ou avec un autre public.

Dans ce contexte, l'enseignant devient un guide, un facilitateur, plutôt qu'un transmetteur de connaissances. Avec cette approche, une communauté d'apprenants qui écrivent ensemble et partagent leurs textes se forme. Les apprenants arrivent à se connaître comme écrivains; ils travaillent à partir de leurs forces. Les enseignants entrent en relation avec leurs apprenants par le truchement de leur écriture.

LA QUESTION DE RECHERCHE

Enseigner à écrire suppose de multiples activités d'enseignement qui vont au delà des consignes immédiates

données aux élèves. La culture d'une salle de classe découle des activités d'enseignement. C'est elle qui colore le vécu des élèves. L'enseignant planifie la journée selon ce qu'il valorise, consciemment ou inconsciemment, avec des activités qu'il considère importantes pour atteindre ses buts pédagogiques. Qui crée la culture de la salle de classe? Nul autre que l'enseignant, le chef d'orchestre qui actualise une démarche. Comment le fait-il? C'est lui qui prépare les consignes, qui fait les choix pédagogiques qui guident les élèves pendant qu'ils écrivent, qui intervient auprès des élèves dans leur rédaction. On peut se demander comment les enseignants perçoivent leurs propres façons de faire et quelle importance ils accordent aux activités d'écriture qu'ils proposent à leurs élèves. Les principes sous-jacents à une pratique éducative telle que l'atelier d'écriture attirent notre attention dans ce projet de recherche. Bien que la démarche soit bien définie, une question s'impose: quelles sont les croyances et les principes qui influencent les pratiques éducatives des enseignants inspirés par l'atelier d'écriture?

LA DESCRIPTION DU PROJET

C'est à partir d'observations d'élèves qui non seulement s'engageaient dans le processus d'écriture avec plaisir mais aussi qui écrivaient souvent, qui arrivaient à produire de nombreux textes et qui avaient un discours autour du processus d'écriture, que nous avons entrepris une étude des croyances et des perceptions des enseignants qui pratiquent les ateliers d'écriture avec succès. Il a d'abord fallu identifier des enseignants engagés (et passionnés) par l'enseignement du processus d'écriture et intéressés par une pratique réfléchie. Le but était d'enregistrer des salles de classe où l'écriture devient l'objet d'enseignement. De ces enregistrements, quatre vidéos ont été montées afin d'illustrer pour les enseignants en formation et pour ceux intéressés par l'approche de l'atelier d'écriture, comment se traduisent les trois étapes de cette démarche dans une salle de classe. C'est par ce moyen que nous avons tenté de démystifier l'implantation d'une démarche ouverte, respectant les étapes naturelles de l'enseignement de l'écriture. Nous avons ensuite poursuivi notre enquête sur les croyances et les perceptions des enseignants par le biais d'études de cas, dont celui de Maryse qui nous intéresse plus précisément dans cet article.

LE CAS DE MARYSE

Maryse enseigne dans une école francophone en milieu minoritaire et fait partie d'un échantillon de dix enseignants qui ont généreusement accepté de partager leurs expériences. Dans le cadre de cette étude exploratoire, nous cherchons à identifier les croyances épistémologiques qui motivent cette enseignante à utiliser la démarche de l'atelier d'écriture. Les observations antérieures montrent qu'appuyée par une démarche pédagogique bien structurée, Maryse évolue à partir de la réflexion sur sa propre pratique. Elle partage son expérience dans le contexte de deux années scolaires. Les apprenants sont alors en première, en quatrième et en huitième année. Elle a été interrogée à deux reprises, la première fois avant l'observation et l'enregistrement vidéo de sa classe de première année, la seconde fois, l'année suivante, après les enregistrements de ses classes de quatrième et de huitième année. Les entrevues avaient pour but de faire ressortir ses motivations, ses connaissances et ses croyances face à l'enseignement de l'écriture. Les entrevues ont été transcrites, et les transcriptions lues et approuvées par Maryse. La chercheuse et son assistante ont ensuite relu à plusieurs reprises les transcriptions afin d'identifier les éléments fondamentaux qui pourraient contribuer au développement professionnel éventuel des enseignants œuvrant dans ce même contexte linguistique et qui sont intéressés par l'enseignement de l'écriture. Les témoignages de Maryse proposent des éléments de solutions à tous les enseignants qui cherchent «la flamme» qui devrait les animer.

LES RÉSULTATS

De l'analyse des données, trois catégories de facteurs émergent, c'est-à-dire ceux reliés à l'intégrité et à l'identité, au contexte de réflexion et au phénomène de la peur. On peut définir l'intégrité et l'identité d'un enseignant, sans doute la catégorie la plus importante, en décrivant ce qu'est un «bon» enseignant, c'est-à-dire un professionnel qui fait le lien entre lui-même, la matière enseignée et l'apprenant. L'identité se trouve là où se rejoignent toutes les forces qui font de l'enseignant le professionnel qu'il est. L'intégrité exige du professionnel le discernement de ce qui lui convient et de ce qui ne lui convient pas. Quant au contexte de réflexion, il

réfère à la possibilité pour l'enseignant, d'une part, d'appartenir à un réseau de collègues permettant à ses membres de se renouveler en partageant leurs expériences et en exprimant leur connexion profonde au cœur même de l'éducation et, d'autre part, de réfléchir dans la solitude. Il permet un détachement «sain» des élèves et des matières enseignées. Pour ce qui est de la peur, elle se manifeste là où enseignants et apprenants doivent prendre des risques. Selon les entrevues, ce sont surtout les structures externes qui ont le pouvoir de faire naître la peur chez l'enseignant.

L'INTÉGRITÉ ET L'IDENTITÉ

Inscrit dans le paradigme postmoderne, l'atelier d'écriture encourage l'enseignant et les apprenants à trouver leur voix et à prendre la parole. Afin de réussir, l'enseignant doit être confiant que ses élèves vont apprendre à écrire et doit avoir lui-même déjà vécu des expériences comme écrivain. Malheureusement, lorsque confrontés par des défis dans leurs salles de classes, les enseignants sont trop souvent encouragés à adopter sans réflexion une nouvelle technique, une nouvelle approche ou un changement de curriculum. Rares sont les éducateurs qui pratiquent une réflexion sur leur identité et leur intégrité d'enseignant. Julien souligne qu'au Québec, bien qu'encouragés par les programmes du ministère de l'Éducation à faire écrire les élèves et à favoriser leur processus créateur, les enseignants font en sorte que, pour la plupart des apprenants, l'écriture prend l'allure d'une matière scolaire en soi, détachée des autres contenus.

À part quelques exceptions, l'enseignement du français au Québec est un enseignement de paraître – qui, attention, n'est même pas un enseignement de savoir – au lieu d'être un enseignement d'être – qui lui, devrait permettre à l'enfant d'intégrer l'information, l'expression, le savoir, la culture, la créativité et le "comment mieux apprendre" (Julien, 1997, p. B1).

Enseigner, comme toute activité humaine, émerge du for intérieur. L'enseignant projette ce qu'il est tout autant que ce qu'il sait. Qui enseigne est sans doute plus important que ce qui est enseigné. Palmer affirme:

Teaching, like any truly human activity, emerges from one's inwardness, for better or worse. As I teach, I project the condition of my soul onto my students, my

subject, and our way of being together (Palmer, 1998, p. 2).

Lors des sessions de perfectionnement professionnel, ne serait-il pas plus simple d'offrir un assortiment de techniques, de démarches à appliquer dans la salle de classe? Non, il faut trouver une approche qui respecte la diversité des enseignants et des matières. Il s'agit de freiner les prises de position polarisant les professionnels et de s'arrêter davantage à *qui* l'on est comme enseignant. Toujours selon Palmer,

Identity and integrity might grow within us and among us, instead of hardening as they do when we defend our fixed positions from the foxholes of the pedagogy wars [...] Identity and integrity are not the granite from which fictional heroes are hewn. They are subtle dimensions of the complex, demanding and lifelong process of self-discovery (Palmer, 1998, p. 13).

Grâce aux travaux de Fitzgerald (1993), Laplante (1996), Dabène (1987) et Bourgain (1990), nous connaissons mieux aujourd'hui les enjeux de l'identité et de l'intégrité des enseignants dans le domaine de l'enseignement de l'écriture. Relevons ici que la relation étroite qui existe entre la manière de concevoir l'enseignement de l'écrit et les pratiques efficaces des enseignants constituent une raison qui justifie largement l'étude.

L'approche de l'atelier d'écriture exige que les apprenants soient plus indépendants et exercent eux-mêmes un contrôle sur leur apprentissage. Bien que ce phénomène soit explicite dans l'approche de l'atelier d'écriture, il ne va pas de soi que les enseignants s'en inspirent. Notre manière d'enseigner est déterminée par notre représentation de la langue. Selon Maryse, l'autonomie qu'elle perçoit chez les apprenants autant du primaire que du premier cycle du secondaire, se présente comme suit:

Les enfants prennent charge de leur écriture. C'est eux qui cheminent, et je les suis. L'écriture, c'est quelque chose qui s'acquiert: les habiletés, les attitudes puis les connaissances avec la pratique et les expériences. J'invite les enfants à écrire dès la première journée d'école. C'est incroyable ce qu'ils peuvent déjà écrire même s'ils n'ont pas été exposés à aucune leçon structurée sur la mécanique de la langue. C'est important de ne pas négliger la partie attitude et

motivation. Si on veut les stimuler, il faut le faire très tôt dans le processus d'écriture pour qu'ils aient le goût d'écrire ou qu'ils soient motivés à écrire et à prendre des risques.

En observant comment Maryse invite ses apprenants à écrire dans le contexte de l'atelier d'écriture, son rôle de facilitatrice devient évident. Elle comprend qu'il s'agit de leur donner l'occasion d'écrire et de les accompagner dans ce processus. Ce qui attire d'abord notre attention, c'est qu'elle croit que les apprenants peuvent écrire, même en première année:

Avant, je commençais plus tard. J'introduisais l'atelier d'écriture au printemps. Je croyais qu'ils n'étaient pas prêts. Imaginez comment ils devaient se sentir si moi je ne les croyais pas capables. Maintenant, je sais qu'ils sont prêts et j'en ai la preuve à tous les jours.

Afin que l'apprenant puisse affronter des situations d'écriture de plus en plus complexes, l'enseignant doit offrir des occasions qui lui permettent de développer peu à peu des capacités langagières diversifiées. C'est ainsi que l'élève apprendra graduellement à manipuler la langue et les structures des différents genres d'écriture. Maryse explique:

Je me rends compte qu'en les laissant libres d'écrire tout en les exposant à des modèles de textes variés, les apprenants apprennent tellement de choses. Je suis étonnée de voir les formes variées de textes qu'ils écrivent, très souvent avant même que je leur enseigne comment se construit ce genre de texte.

Dans sa classe de première année, Maryse indique que lorsque les élèves écrivent de leur propre gré, ils se permettent de faire des tentatives qui pourraient étonner:

Un de mes élèves a écrit un livret de chansons [...] D'autres ont écrit des affiches publicitaires des chutes du Niagara, du métro de Montréal [...] Tout dépend de leurs expériences et de leurs connaissances antérieures. Lorsque les élèves présentent ces textes au moment du partage, de nouvelles possibilités s'accumulent dans le dossier d'écriture des autres étudiants. Ils deviennent des modèles les uns pour les autres.

Maryse anime avec confiance ses ateliers d'écriture. Son aisance avec le processus est issu du fait non seulement qu'elle

est convaincue que ses élèves ont des choses à dire et qu'ils savent les mettre par écrit, mais aussi parce qu'elle connaît bien son programme: «Les enfants ont quelque chose à dire mais on doit savoir où l'on va comme enseignante». Dans sa classe, Maryse a affiché au mur les résultats d'apprentissage tirés du programme d'études. Maryse prévoit des mini-leçons selon les besoins de ses apprenants. Aux moments propices, elle enseigne les stratégies d'écriture de nature procédurale, conditionnelle et déclarative.

Cette aisance chez Maryse crée un climat de confiance que les élèves ressentent. Essentiellement, ce climat est favorisé par des interventions qui encouragent l'élève à prendre des risques. En lisant la première ébauche d'un texte écrit par un apprenant, ses commentaires se font rassurants: «C'est bon! Tu voulais écrire une histoire qui fait rire. Tu as réussi! Je ne te fais pas changer tes idées. Elles sont toutes bonnes».

Quant à l'évaluation de ses apprenants, Maryse affirme sans hésitation:

Évaluer les étudiants! C'est facile! Je vois tout de suite où ils en sont. Ça me saute aux yeux. Lors des conférences parents-maître, je n'ai pas de problème à partager avec les parents ce que leurs enfants peuvent faire en écriture. Je conserve les ébauches de leur écriture, qui démontrent mieux qu'un résultat de test, là où ils en sont dans l'apprentissage du processus rédactionnel. Les parents voient très clairement le rendement de leur enfant dans le processus d'écriture. Il y en a qui ont deux ébauches, d'autres davantage.

D'où vient cette expertise? Maryse a découvert l'approche de l'atelier d'écriture pendant son programme de formation mais aussi par des lectures et des discussions avec des collègues qui utilisent cette approche:

J'ai appris à l'université. J'ai lu des articles sur les ateliers d'écriture. J'ai compris l'approche naturelle, respecter l'élève dans son développement, partir d'où il est rendu. Maintenant j'y crois.

Elle souligne l'importance de s'approprier une approche pédagogique:

On apprend en le faisant. Il faut l'essayer. J'adapte les outils, je crée du matériel, je m'approprie la démarche.

Je n'aime pas travailler avec des matériels qui ne sont pas de moi. C'est important que ce soit mes choses.

En l'observant dans sa classe, on constate la vérité de ses propos. Elle propose une grille d'autocorrection qu'elle a conçue à partir d'un outil d'évaluation en lecture. Elle organise à sa façon le coffre à outils, dans lequel l'apprenant inscrit les aide-mémoire qui pourraient l'accompagner dans son processus d'écriture à l'avenir. Dans le cadre de l'entrevue, Maryse explique ce qui la motive à offrir ces possibilités à ses apprenants.

Depuis mes débuts en enseignement, j'ai tenté plusieurs approches. J'ai fait des choses qui ne fonctionnaient pas bien. J'ai travaillé avec des thèmes, des gabarits, qui produisaient des textes où tout le monde écrivait la même chose. On ne les partageait pas parce qu'ils étaient tous pareils. Je me surprénais à demander que tout soit bien écrit. J'insistais toujours que toutes les fautes soient corrigées. Donc, plusieurs textes n'étaient jamais terminés. Mes élèves étaient bloqués parce qu'ils voulaient que tout soit bien écrit. Ils n'écrivaient pas assez. Aujourd'hui, je vois les élèves prendre la responsabilité de leur apprentissage du processus d'écriture et moi je les guide. Je travaille avec des élèves du primaire et du secondaire. C'est différent et c'est pareil. Ils sont à différents niveaux de compétences de l'écrit mais ils ont tous la motivation d'écrire. C'est eux qui cheminent et moi je les suis. Ça fonctionne bien, ils adorent ça.

La richesse de l'environnement s'avère un élément de motivation essentiel à l'apprentissage de l'écriture. Tremblay insiste sur le fait que la motivation des apprenants à écrire est la condition essentielle de leur réussite:

D'abord et avant tout, il faut se rappeler qu'une habileté se développe par des pratiques nombreuses, régulières et variées. L'enseignante doit donc inciter les élèves à communiquer souvent par écrit et ce, dans des situations significatives. Elle doit saisir toutes les occasions intéressantes qui se présentent comme prétextes à communiquer par écrit afin d'amener les élèves à vivre de véritables projets d'écriture (Tremblay, 1990, p. 19).

Un des grands défis pour l'enseignant est d'apprendre à intervenir dans le processus de révision des ébauches des apprenants. Nous connaissons l'impact que les expériences

scolaires antérieures de l'enseignant peuvent avoir sur sa façon d'enseigner. Trop souvent, ces expériences se résument à corriger les «s» et les «ent», mais rarement à relire les textes, à éliminer les idées ou les mots peu importants ou à étoffer une idée fondamentale. Dans l'atelier d'écriture, l'on fait appel aux entretiens (*conferences*), c'est-à-dire à un dialogue autour d'une ébauche, constituant une étape fragile mais fondamentale pour éliminer la peur de rédiger, qui trop souvent paralyse le jeune écrivain. Nombreux sont les élèves qui sont convaincus très jeunes, par des corrections sévères et prématurées, que l'écriture est difficile ou qu'ils ne sont pas de très bons écrivains. Comment donc mieux guider l'élève dans son processus d'écriture? Dans l'atelier d'écriture, suite à la rédaction d'une première ébauche, l'enseignant prévoit un moment de révision qui se fait dans le contexte d'un entretien soit avec l'enseignant, soit avec un pair. C'est à ce moment qu'un premier regard se fait sur le contenu du texte. Mener un entretien est un peu comme marcher sur une corde raide. Sans enlever le contrôle de l'écriture des mains de l'élève, sans le décourager d'exprimer son unicité, il faut l'influencer, l'encourager et, avec certains, exiger la croissance. Il faut savoir quand intervenir et quand laisser l'élève s'essayer et explorer pour se développer à sa façon. Comme le dit Calkins-McCormick: «Our job in a writing conference is to put ourselves out of a job» (McCormick, 1986, p. 129). Comment apprend-on à intervenir de façon appropriée? Maryse s'inspire de la pensée de Dewey (1968):

On apprend en le faisant. Je me laisse inspirer par leur texte. Je leur demande d'écrire le titre et la date et je me donne une intention d'écoute. Je pense à rien sauf ce qu'ils ont écrit. J'écoute afin d'identifier deux bonnes choses et une chose à améliorer. Souvent ça vient tout seul.

C'est un moment fragile que l'enseignant doit envisager avec confiance.

Finalement, qu'arrive-t-il des textes? Dans la démarche, il est convenu que tout écrivain écrit pour une intention et un auditoire. Ceux-ci varient selon les apprenants et les situations. Comme ils écrivent à partir de ce qui les passionne, les élèves, comme les écrivains de métier, explorent une variété de genres de textes et choisissent ensuite ce qu'ils en

font. Parfois, les textes sont publiés, parfois ils sont simplement partagés avec les pairs ou avec les parents. Lorsque l'on demande à Maryse ce qu'elle fait des textes écrits dans le contexte de sa classe, elle répond:

Ils ont une petite boîte dans laquelle ils mettent tous les textes qu'ils écrivent. Ils peuvent les amener à leurs parents, les exposer dans la classe ou proposer de les partager avec un public plus important. Ça dépend de la nature du texte. Par exemple, j'ai une élève qui a fait un carnet de chansons. Elle a demandé si elle pouvait l'offrir à l'enseignante de musique. Ce texte est maintenant affiché dans la salle de musique de notre école. Les textes ne sont pas tous édités. Ça dépend des élèves. S'ils veulent l'afficher, c'est correct. Les autres, on les met dans un *portfolio*. C'est comme des artistes, ils ne terminent pas toutes les œuvres qu'ils commencent.

C'est à partir de ses propos et de ses réflexions face à sa pratique éducative que se dévoilent les éléments d'intégrité et d'identité de Maryse. Nous la sentons de plus en plus consciente de ce qui fonctionne pour elle et ce qu'elle doit changer. Les liens entre ce qu'elle croit et ce qu'elle fait sont clairement établis, augmentant d'autant la confiance qu'elle a envers elle-même et ses élèves.

LE CONTEXTE DE RÉFLEXION: COMMUNAUTÉ ET SOLITUDE

En examinant les propos de Maryse, on y découvre l'importance de partager ses expériences d'enseignement avec d'autres professionnels. Trop souvent, les enseignants hésitent à partager leurs succès ou leurs échecs avec des collègues. Ils restent donc très isolés dans leur salle de classe. Comme le dit Harris: «Teachers need an arena in which to dialogue and to celebrate about teaching» (Harris, 1987, p. xi). Et Palmer ajoute:

If we want to grow in our practice, we have two primary places to go: to the inner ground from which good teaching comes and to the community of fellow teachers from whom we can learn more about ourselves and our craft (Palmer, 1998, p. 141).

Dans ses propos, Maryse souligne l'absence de dialogue avec sa communauté professionnelle en relation avec l'enseignement de l'écriture.

C'est très difficile toute seule. C'est plaisant d'avoir quelqu'un avec qui l'on peut échanger. Dans notre école, ce n'est pas quelque chose dont on parle. On ne voit jamais de travaux affichés dans les corridors. La pratique éducative, ça se passe dans la salle de classe.

De fait, pendant les entrevues que nous avons faites avec elle, Maryse mentionne fréquemment l'absence d'un réseau de collègues avec qui elle pourrait partager ses croyances à propos de l'enseignement de l'écriture: «le phénomène de l'isolement est un problème dans notre profession», dit-elle. Maryse ne se laisse toutefois pas démoraliser par cette situation. Elle se donne une explication pour cet isolement: «la pédagogie, c'est très personnel. On a chacun nos forces, nos intérêts. Il y en a qui sont forts en math, d'autres en sciences». Par contre, on sent Maryse très à l'aise devant ses réflexions personnelles face à son expérience en tant qu'enseignante de l'écriture, et c'est là qu'elle trouve la motivation pour continuer. Il demeure que «ce sont les émerveillements qui sont surtout difficiles à garder pour soi!», ajoute-t-elle.

Les propos de Maryse soulèvent la question suivante: est-elle accompagnée par une communauté ou reste-t-elle trop seule devant ses interrogations, ses découvertes, ses émerveillements du progrès de ses élèves? Comme professionnels, les enseignants ont tous besoin d'un contexte, d'une occasion pour contempler les facettes de leur enseignement et pour retrouver, s'ils les ont perdus, les rêves et les espoirs, la vision et la noblesse qui reposent au cœur de l'enseignement.

LA PEUR

L'atelier d'écriture offre une base solide pour susciter des changements dans les écoles, particulièrement parce qu'elle reconnaît et valorise les différences dans les niveaux d'habileté des apprenants. Par contre, peu d'enseignants osent mettre en application cette démarche calquée sur le processus suivi par l'écrivain de métier. D'où vient cette hésitation? Les enseignants ont-ils peur du changement ou sont-ils enracinés dans ce que Freire (1970) appelle le modèle bancaire caractérisé par la croyance au fait que le rôle de l'enseignant est de livrer des connaissances et que celui de l'apprenant consiste à mémoriser celles-ci? Voilà un des défis que Maryse rencontre dans les écoles où elle œuvre.

Écrire rend l'écrivain vulnérable et l'oblige à prendre des risques. Étant donnée la nature de l'acte d'écrire et une démarche qui prend en considération l'importance de créer un contexte qui permet aux apprenants d'écrire librement, enseigner le processus d'écriture invite à réfléchir au phénomène de la peur. Écrire est un acte à la fois privé et public. Un bon enseignant doit pouvoir vivre la tension de laisser écrire ses élèves tout en enseignant les techniques de révision, d'auto-correction et d'édition, la monnaie courante de ceux qui sont accrochés à la précision, aux textes sans erreurs, à la pédagogie des apparences telle que mentionnée par Julien (1997). Un bon enseignant doit pouvoir soutenir la tension là où l'acte privé d'écrire se fait public. C'est en tentant de comprendre les liens qui existent entre soi-même comme enseignant, la matière enseignée et les apprenants, que l'enseignant devient vulnérable à l'indifférence, au jugement et au ridicule, surtout dans un contexte professionnel où les collègues ne partagent pas le même paradigme d'enseignement.

Afin de diminuer sa vulnérabilité, l'enseignant a souvent tendance à se détacher de ses apprenants, de sa matière et, éventuellement, de lui-même. Il prend ses distances de ses apprenants sans se rendre compte que le vrai danger repose dans l'aliénation de soi-même comme enseignant. Il érige un mur entre sa vérité intérieure et sa performance extérieure, et il accepte de jouer le rôle de l'enseignant efficace, préoccupé par des stratégies de survie souvent axées sur la maîtrise de techniques et de procédures. Parfois, l'enseignant est ainsi amené à prétendre, à porter un masque. Par contre, devant un défi, il y a toujours des choix. Il faut donc combattre la peur de s'exposer ou de prendre des risques pour arriver à se dépasser. Maryse souligne: «il faut arrêter de se créer des barrières». Bien que Maryse se sente souvent isolée comme praticienne de l'atelier d'écriture, elle poursuit son travail en espérant que son enthousiasme deviendra contagieux à un moment donné. Les expériences qu'elle vit avec ses élèves lui donnent le courage de dépasser sa peur et de vouloir partager celles-ci dans un cadre professionnel. Elle affirme:

Je vois ce que mes élèves peuvent faire et j'aimerais que ça continue. C'est à nous d'agir comme pionniers. On devrait offrir des ateliers pour nos collègues. C'est

vraiment plus facile que de faire des choses qui ne fonctionnent pas.

L'enseignante n'est pas la seule à vivre la peur. Maryse dévoile que l'enfant aussi est vulnérable devant le processus d'écriture. Très jeune, il n'a souvent pas appris que le fait d'écrire n'est pas un processus linéaire. Il doit réapprendre à prendre des risques. L'enfant est invité à choisir la plupart du temps le thème et la forme de texte qui l'interpelle. Il va donc oser aller un peu plus loin chaque fois qu'il aura l'occasion d'écrire. Dans le contexte de mini-leçons, c'est-à-dire de moments structurés pour l'enseignement, l'enseignant ou un pair saura apporter un encadrement pour la construction du nouveau savoir. Ce processus rend l'enfant de plus en plus autonome et à l'aise devant la prise de risque. Ce qui surprend le plus, c'est que les apprenants veulent écrire: «je vois leur désir d'écrire. Ils sont convaincus qu'ils peuvent écrire. Ils ont besoin que je crois en eux puis ils ont besoin d'écrire. Il faut valoriser leurs plus petits succès».

Maryse parvient à dépasser sa propre peur et, en reconnaissant sa propre vulnérabilité comme enseignante, elle peut mieux rejoindre ses apprenants et les amener à vaincre leur peur d'écrire. Il s'agit d'oser, de faire des tentatives, d'examiner les résultats et de réinvestir dans le projet d'écriture. Pour Maryse, il s'agit de croire dans la démarche qu'elle implante; pour ses élèves, il s'agit de continuer à écrire. Ce sont les progrès qu'elle constate chez ses apprenants qui la motivent et la convainquent du bien-fondé de sa démarche. Mais ce qui est encore plus convaincant, c'est lorsque les apprenants se rendent compte eux-mêmes qu'ils font des progrès, qu'ils constatent qu'ils se sont dépassés et qu'ils écrivent mieux que ce qu'ils croyaient possible. Avant de vivre une telle expérience, il est difficile pour l'enseignant de dépasser les craintes qui accompagnent la prise de risques et d'encourager les autres à faire de même.

CONCLUSION

Cette étude suggère que certaines expériences déterminantes vécues par l'enseignant seraient à la source de la formation de ses croyances et conditionneraient ses actions dans la salle de classe. Nous avons pu identifier les facteurs qui ont motivé une enseignante en particulier à poursuivre

des ateliers d'écriture. C'est en observant la motivation chez ses apprenants autant au primaire qu'au premier cycle du secondaire que cette enseignante a accepté de s'engager dans une approche peu populaire parmi ses collègues. Elle a accepté de s'investir dans une réflexion qui a engendré une transformation au niveau de ses croyances. De plus, la façon dont elle perçoit ses élèves comme apprenants du processus d'écriture s'inscrit parmi les éléments qui la stimulent à atteindre ses objectifs.

L'essence de l'engagement des enseignants œuvrant dans le cadre de l'atelier d'écriture s'inscrit dans l'expérience. Tant que les enseignants n'auront pas vécu eux-mêmes des expériences d'écriture qui les touchent, qui les libèrent, tant qu'ils n'auront pas animé d'activités d'écriture qui amènent leurs élèves à mieux écrire, ils ne seront pas convaincus du pouvoir de l'atelier d'écriture. Les enseignants doivent être engagés eux-mêmes dans le processus d'écriture. Sans avoir connu l'aspect libérateur du processus créateur de l'écriture, il est difficile de se convaincre du bien-fondé de cette approche en salle de classe. Ce n'est pas seulement la lecture d'articles, de livres ou le partage d'idées entre collègues qui transforment les enseignants. Ceux qui n'ont pas déjà écrit eux-mêmes à un moment de leur vie ne comprendront pas ce qui motive celui qui enseigne le processus d'écriture.

Les bons enseignants sont passionnés par ce qu'ils font parce que leur pratique éducative résonne avec *qui* ils sont. Picasso ne peut pas être Rembrandt. L'enseignante qui a participé à notre recherche a dépassé la peur de ne pas réussir. Elle n'est plus angoissée par les exigences du programme d'études parce qu'elle voit les résultats de sa pratique éducative. Ses élèves deviennent des apprenants à vie. Ils se considèrent déjà des écrivains. Ils entreprennent les tâches d'écriture avec confiance. L'on pourrait décrire son enseignement comme esthétique car, selon Harris (1987), celui-ci est plutôt orienté par le climat créé en classe. Ce que Maryse décrit, c'est une pédagogie de possibilités, voire une pédagogie «transformative». Les représentations que cette enseignante a de l'enseignement de l'écriture agissent de manière déterminante sur sa pratique éducative et sur les représentations que se font les apprenants sous sa responsabilité.

Cette étude avait pour but de conscientiser les éducateurs à l'impact de leurs croyances et de leurs attitudes sur leurs pratiques éducatives. Bien qu'elle se limite à l'analyse d'entrevues auprès d'une seule enseignante et que les résultats ne sont pas nécessairement généralisables à tous les contextes, il demeure que le processus d'écriture s'enracine toujours dans un contexte particulier et que c'est à partir de leurs perceptions et de leur choix d'activités pédagogiques que les éducateurs créent la culture de leur classe.

Teaching is not only governed by principles of effectiveness but also by normative, ethical or affective considerations. In colloquial language: the teacher teaches with the head and the heart and must feelingly know what is the appropriate thing to do in ever changing circumstances with children who are organized in groups who are also unique as individuals (Van Manen, 1991, p. 15).

Les gestes pédagogiques posés par Maryse dans le domaine de l'enseignement de l'écriture ont des répercussions profondes sur l'apprentissage de ses élèves. Ses choix reflètent un «soi authentique» qui reste le même dans les trois contextes scolaires dans lesquels elle intervient comme enseignante du processus d'écriture. Son identité et son intégrité la poussent à vouloir partager ses expériences, ses joies, son enthousiasme et ses interrogations.

BIBLIOGRAPHIE

- BILASH, O. S. E. (1998). «Planning for writing instruction in the middle-years partial immersion setting». *Foreign Language Annals*, 31 (2), p. 159-168.
- BOURGAIN, D. (1990). «Écriture, représentations et formation: préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes». *Éducation permanente*, 102, p. 41-50.
- CALKINS-MCCORMICK, L. (1986). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, Heinemann.
- DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, De Boeck.
- DEWEY, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris, Armand Colin.
- FITZGERALD, J. (1993). «Teachers' knowing about knowledge: Its significance for classroom writing instruction». *Language Arts*, 70 (4), p. 282-289.

- FLETCHER, R. (1991). *Walking Trees: Portraits of Teachers and Children in the Culture of Schools*. Portsmouth, Heinemann.
- FOX, M. (1993). *Radical Reflections: Passionate Opinions in Teaching, Learning, and Living*. San Diego, Harcourt Brace & Co.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Herder and Herder.
- GRAVES, D. H. (1983). *Writing: Children and Teachers at Work*. Exeter, Heinemann.
- HALL, K. (1993). «Process writing in French immersion». *La revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 49 (2), p. 255-274.
- HARRIS, M. (1987). *Teaching and Religious Imagination*. Toronto, Harper and Row.
- HART, T. (1997). «From category to contact: Epistemology and the enlivening and the deadening of spirit in education». *Journal of Humanistic Education and Development*, 36 (1), p. 23-34.
- JULIEN, L. (1997). «Et si l'écriture était une aventure!». *Le Devoir* (10 juin), B1.
- LAPLANTE, B. (1996). «Stratégies pédagogiques et représentations de la langue dans l'enseignement des sciences en immersion française». *La revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 52 (3), p. 440-463.
- LYONS, N. (1990). «Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development». *Harvard Educational Review*, 60 (2), p. 159-180.
- MAYNE, L. (1998). *La musique de leurs mots: le processus de l'écriture en immersion précoce, premier cycle* (projet de synthèse). Lethbridge, University of Lethbridge.
- PALMER, P. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco, Jossey-Bass.
- PERRENOUD-AEBI, C. A. (1997). *Enseigner l'écriture: paroles d'enseignants*. Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- SCOTT, S. M. et al. (1994). «Philosophy-in-action in University Teaching». *The Canadian Journal of Higher Learning*, 24 (3), p. 1-25.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books.

- TREMBLAY, G. (1990). «Au primaire: écrire et s'autocorriger». *Vie pédagogique*, 64, p. 19-26.
- VAN MANEN, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London, The Althouse Press.