



Le « compte-rendu de cours » dans le contexte de l'écriture processuelle

Teresa Sofia Castela

Doctorante

Ayant été invitée, dans le cadre de mon mémoire de Master 2, à réfléchir sur un thème relatif au contexte pédagogique des langues, à partir de l'expérience vécue durant mon stage, j'ai élu, comme objet de mon travail, l'une des compétences de base de la communication : l'écriture. Privilégier ce domaine m'a semblé être essentiel, tout d'abord, en raison des difficultés qu'il suscite chez les élèves, et chez les adultes ; mais aussi pour le relief que les savoirs associés à cette compétence représentent pour ces deux groupes.

Dans le contexte scolaire, la connaissance approfondie des mécanismes propres à l'écriture en langue maternelle a un impact indéniable sur toutes les matières, étant donné le caractère transversal de cette compétence, que tous lui reconnaissent. Le bon écrivain est favorisé dans les matières enseignées en langue maternelle, mais aussi dans celles où la communication s'établit en langue étrangère, puisque l'existence de bases solides dans la langue de référence permet d'établir des comparaisons, des relations de similitude ou de divergence, entre le nouvel univers linguistique et celui précédemment intériorisé, qui accélèrent les mécanismes de mémorisation des apprenants, face aux concepts les plus récents.

Dans les contextes professionnel et social, la connaissance pleine de l'écrit est fondamentale si nous considérons, entre autres, la dévalorisation personnelle et professionnelle que la faute entraîne. En effet, l'intolérance face à l'erreur tendra à être proportionnelle au niveau attribué à l'individu et conduira, invariablement, à son discrédit.



Par contre, la connaissance pleine des normes qui régissent l'écriture institutionnalisée est considérée un atout, puisqu'elle surgit comme un instrument d'action sociale, en raison des opportunités d'intervention qu'elle autorise, dans un système démocratique comme le nôtre. Quoique nous vivions à l'époque de l'audiovisuel, les interventions qui présentent un relief considérable, même quand est visée l'exposition orale, sont très fréquemment préparées au préalable par écrit. Cette option, qui confère à l'auteur un temps de réflexion élargi, permet, en effet, une plus grande précision linguistique, et l'adoption des stratégies les mieux adaptées aux objectifs fixés au départ.

Quoique tous reconnaissent, aujourd'hui, l'importance de doter les nouvelles générations de capacités solides dans le domaine de l'écriture, il est parfois difficile, aux enseignants, d'adapter leur contexte de travail, aux exigences que la pratique de l'écrit requiert. Le manque de temps et le nombre élevé d'apprenants par classe les amène, encore souvent, à limiter les expériences conduisant les élèves à produire des textes. Or, on ne peut apprendre à écrire qu'en écrivant et en réécrivant de manière régulière. Il est donc devenu urgent de trouver des stratégies permettant que cette pratique, prévue dans les programmes, devienne une routine dans le contexte scolaire, sans qu'elle se transforme, pour autant, en un fardeau pour l'enseignant. Seules des initiatives concrètes et stratégiques pourront nous aider, véritablement, à améliorer le panorama de nos écoles et de notre société, en matière d'écriture textuelle.

Quoique différents pédagogues réfèrent la nécessité de travailler, avec les élèves, des typologies textuelles variées, puisque chacune d'entre elles a ses propres caractéristiques, et bien que cela ait été fait avec les classes que j'ai accompagnées durant mon stage, mon travail de recherche a porté, uniquement, sur la pratique du « compte-rendu ». Ce choix a été dû à la nécessité de restreindre mon sujet et aux avantages reconnus à l'organisation de cet exercice. Celui-ci était, en effet, pratiqué, de façon systématique, en chaque début de cours de langue (maternelle et



étrangère), suivant les étapes d'écriture préconisées par les pédagogues, sans compromettre, pour autant, l'enseignement des contenus spécifiques, au programme. Cette régularité m'a donc permis d'analyser l'évolution des apprenants, face à une même situation d'écriture, aussi bien dans le domaine du français, que dans celui du portugais.

La dynamique et les critères d'évaluation du « compte-rendu » ont été indiqués aux apprenants en début d'année : en respectant l'ordre de la liste des élèves de la classe, en chaque séance, un élément serait chargé de présenter, au début du cours suivant, un texte, organisé selon le plan suivi par l'enseignant, reprenant les activités développées et les conclusions tirées de chacun des savoirs explorés. Le texte devait présenter un langage correct, tout comme une forte cohérence et une cohésion textuelle marquée.

Les apprenants ont ainsi été élucidés quant aux aspects qui seraient évalués dans leur travail, avant la réalisation de celui-ci. Le plan du texte en question était également donné aux élèves préalablement, puisqu'il leur était demandé de suivre les étapes du cours. Leur travail d'écriture était facilité par cette phase de pré-écriture. Les apprenants n'avaient plus qu'à identifier, dans leurs notes, le schéma suivi par l'enseignant, pour rédiger leur écrit. Cette aide devait leur permettre de concentrer leur attention sur le discours qu'ils adopteraient et d'intérioriser, graduellement, la notion de plan.

Le travail de rédaction, proprement dit, ou d'écriture, était fait à la maison, permettant à l'élève d'organiser son temps, selon son rythme et de consulter, éventuellement, des dictionnaires ou des grammaires, au besoin.

Au début du cours suivant, le texte rédigé à la maison était lu par son auteur devant la classe. Durant le temps de la lecture en question, les auditeurs étaient chargés de prendre des notes sur les fautes, ou les fragilités, de fond ou de forme, détectées. Une fois la lecture terminée, la classe était invitée, dans une participation que l'enseignant se devait de



gérer, à signaler les aspects à reformuler, en présentant des alternatives d'amélioration. Les propositions faites devaient être validées, ou non, par l'enseignant, selon chaque cas. Durant l'intervention de ses camarades, l'auteur du « compte-rendu » se devait de noter les remarques faites et validées, afin d'améliorer, chez-lui, sa première version textuelle.

Cette étape du travail associée à la pratique du « compte-rendu », permettait la socialisation de l'écriture, puisque l'auteur du texte avait la possibilité de tester le niveau de compréhensibilité de son travail en le communiquant à un public ; mais elle promouvait, également, l'appréciation critique de l'écrit et la construction du savoir par les apprenants eux-mêmes, tout comme l'auto et l'hétéro-évaluation. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant consistait à modérer les interventions et à guider les élèves dans la construction de leurs connaissances, tout en se maintenant dans un plan reculé.

Après la prise de notes, faite par l'auteur du « compte-rendu » durant le cours, l'enseignant recueillait cette première version, afin d'y inclure des demandes d'amélioration non mentionnées durant l'interaction orale et d'évaluer, de manière qualitative, le travail réalisé (première note donnée par l'enseignant).

Ayant reçu sa première version, dans une phase de réécriture, à la maison, l'élève devait reformuler son texte, tenant compte des suggestions d'amélioration recueillies en cours et ajoutées par le professeur. Le temps écoulé entre la première et la deuxième version permettait à l'écrivain d'acquérir du recul face à son texte initial ; ce qui l'aidait à porter un regard critique sur sa première production, considéré essentiel dans le contexte de l'amélioration textuelle.

Durant le cours suivant, l'auteur du travail en cause devait remettre à l'enseignant la première et la deuxième version de son texte. Une deuxième note qualitative était alors attribuée à l'élève pour sa dernière production, ce qui lui permettait de mesurer sa progression au cours du processus



d'amélioration textuelle suivi. Le constat, fait par l'élève, de son progrès, s'est avéré un facteur d'encouragement et de démystification face à l'idée, souvent généralisée, que savoir écrire est un don et qu'il est, par conséquent, inutile de faire des efforts sur ce point.

D'après les observations faites durant mon stage, le maintien de la routine ici exposée, au cours de toute l'année, a permis une nette évolution des élèves, au niveau de leur appréciation critique face à l'écriture textuelle. Très vite, ils sont devenus sensibles à la présence de répétitions et ont développé des techniques de correction face à celles-ci (le recours à des synonymes, l'utilisation de pronoms, l'emploi d'éléments anaphoriques... leur ont permis de dépasser cette fragilité et d'élargir leur lexique). En ce qui concerne la détection de failles au niveau de la syntaxe, de la construction/cohérence textuelle..., l'évolution s'est faite de manière plus lente, mais progressive, car les indications, quant aux possibilités de correction, sur ces points, n'ont jamais cessé d'être explorées.

Si, en début d'année, le temps destiné à l'activité en cause occupait une part significative du cours, il vint à diminuer, progressivement, en raison de l'intériorisation des mécanismes à suivre, de la part des intervenants. La progression, au niveau de la qualité des textes, a été notoire, tout comme l'a été l'évolution des élèves, du point de vue de leur autonomie d'écriture.

L'organisation du travail décrit, qui reprend les aspects essentiels préconisés par les pédagogues, visant l'amélioration des techniques d'écriture textuelle, et les résultats obtenus, m'ont permis de constater que la mise en pratique des théories, soutenues par les chercheurs actuels, est possible et débouche sur des résultats encourageants, qui m'ont menée à conclure qu'il est, effectivement, possible d'enseigner à mieux écrire.



Bibliographie

BOURGAIN, D. (1977). « Fonctions et représentations de l'écrit » in *Etude de Linguistique Appliquée*, n° 28. Paris: Didier.

CABRAL, Manuela (1994). « Avaliação e escrita: um processo integrado » in *Pedagogia da escrita perspectivas*, Porto: Porto Editora.

CARVALHO, José António (1999). *O ensino da escrita da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.

CARVALHO, José António (2003). *Escrita percursos de investigação*. Barcelos: Universidade do Minho.

CHISS, Jean Louis (1988). « Articulation langue/textes (grammaire/écriture) » in (Lauret, J. P., Chriss, J-L. dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

DABENE, Michel. (1998). « L'adulte et l'écriture » in *Apprendre / enseigner à produire des textes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

DUARTE, Isabel Margarida (1994). «O oral no escrito: abordagem pedagógica» in *Pedagogia da escrita, perspectivas*: Porto: Porto. Editora.

DUARTE, Isabel Margarida «Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutórios do discurso relatado» in *Actas do colóquio de linguística – A linguística na formação de professores de Português*, Porto, Faculdade de Letras do Porto, p.125. http://aleph.lettras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/5EME81VYVTMXADV9Y3XU4JXGCA2YY8.pdf [consultado em 26 de Julho de 2010].

DUARTE, Isabel Margarida. «Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários», http://aleph.lettras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/679XPXJRXD38PQ7J5GEY9KL46ITQ2F.pdf [consultado em 28 de Julho de 2010].

FIGUEIREDO, Olívia (1994). «Escrever: da teoria à prática» in *Pedagogia da escrita perspectivas*. Porto: Porto Editora.



FONSECA, Fernanda Irene (1992). «A urgência de uma pedagogia da escrita» in *Máthesis*, vol. I, Viseu: Universidade Católica.<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf> [consultado em 15/06/2010].

FONSECA, Fernanda Irene (1994). *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora.

LAURENT, J-P., « Présentation du colloque : Apprendre / enseigner à produire des textes écrits », *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3^{ème} colloque international de didactique du français (Namur 09-1986) (1988). Bruxelles: De Boeck.

MOREIRA, Benjamim. (2007). *Para escrever melhor*, ESE-IPVC.

RODRIGUES, Branca. (2009). *Práticas de integração do Português como disciplina transversal*, Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

ROMIAN, Hélène / MARCHAND, Frank (1988). « Présupposés des pratiques scolaires de production de textes écrits » in (Laurent, J-P., Chriss, J-L. dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3^{ème} colloque international de didactique du français Namur 09-1986. Bruxelles: De Boeck.

SANTOS, Aida (1994). «A escrita no ensino secundário » in *Pedagogia da escrita perspectivas*. Porto: Porto Editora.

SCHNEUWLY, B. « Etudes de Linguistique Appliquée », *La conception vygotskienne du langage écrit*, n°73.

VILELA, G. (1994). «Metamorfose no ensino da escrita, alguma crítica de alguns programas de Português das últimas décadas» in *Pedagogia da escrita, perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Documents légaux

Lei 46/1986, de 14 de Outubro (2001). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: ASA.