

# THOMAS, P.L., *Teaching writing*

François Quet - EF2L

Novembre 2009

*L'apprentissage de l'écriture dans le cadre d'une pédagogie constructiviste. Une synthèse américaine.*

THOMAS, P.L., *Teaching writing*, Peter Lang Primer, 2005

P.L. Thomas, qui enseigne les sciences de l'Éducation à l'Université de Caroline du Sud, avance un certain nombre de propositions pour un enseignement de l'écriture dans le cadre scolaire. La bibliographie abondante montre qu'il s'agit de faire le point sur les connaissances et les pratiques anglosaxonnes dans ce domaine.

## Une approche constructiviste

---

La référence majeure de l'auteur, par ailleurs spécialiste de l'œuvre de Lou LaBrant, reste le constructivisme, principe majeur qu'il décline en une série de maximes supposées guider le travail du pédagogue, et l'enseignement de l'écriture :

- préférer un modèle d'apprentissage global qui suppose la confrontation avec les difficultés, plutôt qu'une progression basée sur de chimériques et successives étapes,
- suivre un parcours dirigé par les difficultés des élèves plutôt qu'une progression préétablie,
- s'appuyer plutôt sur des situations problèmes que sur des questionnements fermés,
- considérer les erreurs des élèves comme des composantes de l'apprentissage,
- passer d'un apprentissage appuyé sur des motivations externes (la crainte des sanctions, les notes) à un apprentissage orienté par des motivations internes,
- s'écarter des modèles académiques pour adopter des perspectives contextualisées ou personnelles.

Sur quelques concepts fondamentaux, les positions de P.L. Thomas s'opposent radicalement aux modèles dominants. Pour lui, la linéarité du processus d'écriture (du brouillon à l'édition) est un leurre : chaque scripteur invente son propre chemin dans une multitude de possibles. Les formes ou les genres scolaires de l'écrit (assimilés à ces coloriages qui font associer une couleur à un nombre — « paint-by-numbers approach to writing ») éloignent les élèves du monde réel de l'écriture, de sa diversité, de ses contrastes. Un dispositif d'écriture en atelier encourage au contraire la découverte de situations et de problèmes authentiques d'écriture, dans la continuité de projets et par la constitution de communautés de scripteurs.

## Une réflexion personnelle et implicite

---

P.L. Thomas suggère que l'enseignant d'écriture fasse tout d'abord le point sur ses propres conceptions de l'enseignement de l'écriture. On livre ici les questions qu'il recommande à chacun de se poser régulièrement :

- Quels sont mes présupposés en matière d'apprentissage et quelle est leur influence sur mon enseignement ?
- Comment mes conceptions sur l'acquisition du langage et l'apprentissage de l'écriture évoluent-elles et quelle est l'incidence de ces transformations sur ma façon d'enseigner ?
- Comment puis-je être le plus efficace possible tout en respectant la dignité, l'humanité et l'autonomie de mes élèves ?
- Comment rester moi-même un élève tout en étant enseignant, écrivain et compagnon d'humanité avec les personnes à qui j'enseigne ?

## **Normes, formes scolaires et enseignement de l'écriture**

---

A propos de l'enseignement de la grammaire entre autres, l'auteur invite à sortir de l'alternative (faut-il ou non l'enseigner ?), les véritables questions portent plutôt sur l'art et le moment de trouver une place aux différents apports qui peuvent améliorer la production écrite des enfants. Thomas cite les très nombreuses enquêtes qui concluent à l'absence de transferts des habiletés grammaticales : avoir des connaissances sur l'écriture et ses composantes ne fait pas de l'élève un scripteur, pas plus que la possession d'un plan ne vous rend propriétaire d'une maison ! On apprend à lire en écrivant et pour les plus jeunes enfants, le désir d'écrire doit être prioritairement encouragé. L'acquisition des normes de la langue écrite est attendue dans un deuxième temps, à condition qu'elle rende service au projet de chaque scripteur et qu'elle n'entre pas en contradiction avec la motivation. L'auteur critique avec beaucoup de sévérité l'hégémonie des formes et des normes scolaires : d'une part, parce qu'il invite à reconnaître la créativité à l'œuvre dans toutes les productions écrites quelles qu'elles soient, et d'autre part parce qu'une modélisation excessive des apprentissages sur ces canons éloigne des apprentissages réels et des difficultés effectives. En résumé, l'apprentissage de l'écrit tel que le préconise P.L. Thomas, s'appuie sur des productions personnelles et fréquentes, discutées et améliorées dans des séquences collectives animées par l'enseignant. Les interventions extérieures (fiches critériées, leçons de grammaire...) ne peuvent être utiles que si elles sont vraiment insérées dans le projet des élèves et si elles ne sont pas perçues comme une documentation étrangère à leurs préoccupations. De la même manière, les exercices systématiques et les évaluations ciblées, sans être condamnées dans leur principe, représentent un risque réel de corruption de l'enseignement de l'écriture : leur survalorisation éloigne les enseignants et les élèves de situations effectives d'apprentissage. L'intégration de l'écriture dans des projets plus larges de communication ou de création qui associent d'autres modalités ou d'autres médiums (les arts plastiques, par exemple) semble plus profitable qu'un enseignement systématique des règles grammaticales !

## **Dans la classe**

---

Le chapitre consacré aux pratiques concrètes d'enseignement examine successivement le rôle de l'enseignant, les caractéristiques d'un enseignement programmé de l'écriture, les questions soulevées au jour le jour par l'enseignement de l'écriture, et le rôle des élèves au cours de ces séances.

L'auteur insiste sur la dimension humaine de la relation qui se noue entre l'enseignant et ses élèves dès lors qu'il s'agit de travailler la lecture et l'écriture : des facteurs de goût, de sensibilité ou d'histoire personnelle sont en jeu.

L'écriture à l'école, vécue comme une expérience d'atelier, suppose le respect d'un certain nombre de règles d'organisation et de programmation : fréquence et régularité, mais aussi des plages d'écriture assez longues pour qu'un rythme et une concentration s'installent ; mise en place de courtes leçons et d'entraînements parallèles, articulés avec les difficultés rencontrées...

La gestion de l'atelier au quotidien implique des choix de durée sur chaque projet : la prise en compte de la réécriture ou de la finalisation des écrits suppose que chaque projet s'installe pour une durée assez longue ; la question de la note et des annotations est elle aussi essentielle. L'auteur, dans un souci d'efficacité, fait quelques propositions simples : on ne corrige pas tout (on ne lit même pas tout). On privilégie à tel ou tel moment, un groupe d'élèves ou un élève, un fragment du texte, un type de difficulté. L'enseignant est attentif à la lisibilité de ses commentaires qui doivent permettre une communication réelle entre l'élève et lui-même. Le retour rapide des commentaires, la classe et le temps de la classe comme espace privilégié de l'atelier permettent de varier les échanges : personnels ou en tout petits groupes. Le choix de portfolio qui conservent tous les états du texte ou toutes les activités périphériques à sa production est un autre point intéressant : c'est sur la base de cet ensemble de productions que l'élève sera enfin évalué.

Les savoirs en jeu dans le travail d'écriture sont énumérés dans une dernière partie : l'élève doit apprendre à lire comme un écrivain ; la prise en charge du projet d'écriture nécessite une dynamique de classe particulière ; le choix des mots suppose un travail différent de la leçon traditionnelle de vocabulaire ; la recherche de la clarté et de la cohérence ne paraît pas un critère artificiel dès lors que les enjeux sont de communication, et non pas formels ou abstraits ; la diversité des possibles est toujours préférable à la recherche d'une mise en conformité avec un stéréotype, etc. L'auteur insiste à la fois sur la rigueur et la méthode nécessaires pour un tel enseignement et sur l'extrême souplesse dont l'enseignant doit faire preuve dans des situations d'une grande complexité.

## **L'air du temps. Là-bas comme ici : l'évaluation**

---

Le dernier chapitre est consacré à la tyrannie de l'évaluation : nous ne pouvons laisser l'évaluation nous imposer ce qui est important ou non dans un texte d'enfant. Pour lui, les tests imposent peu à peu un modèle de réussite scripturale, qui génère des entraînements en amont et une rigidité tout à fait préjudiciable à l'apprentissage. L'apprentissage est plus victime que servi par les outils d'évaluation qui devraient être utilisés avec la plus extrême prudence. Une problématisation réelle des enjeux de l'écriture, un engagement et un véritable climat d'apprentissage paraissent fournir les conditions plus favorables.