Expression écrite : stratégies pour développer le savoir-écrire

Par Jeffrey MacCormack et Nancy L. Hutchinson

Même en cette ère de gazouillis de 140 caractères, d’instantanés SnapchatMC et d’argot Internet, une plume habile demeure une clé de réussite. La capacité d’exprimer des idées clairement avec des mots sert beaucoup plus qu’à rédiger un profil sur les médias sociaux. L’expression écrite joue un rôle essentiel tout au long du cheminement scolaire, durant la recherche d’emploi et dans nombre de professions, mais comme elle nécessite plusieurs habiletés, cette forme de communication présente des difficultés pour certains.

En effet, l’expression écrite fait intervenir un groupe de compétences, d’ordre intellectuel comme la création d’idées et la planification, mais aussi de nature mécanique comme l’agencement de mots sous forme de phrases et de paragraphes. Ces tâches mentales et mécaniques sont interdépendantes, et une difficulté à exécuter l’une d’elle peut compromettre tout le processus.

.

Troubles d'apprentissage et expression écrite

Les élèves qui ont des troubles d’apprentissage (TA) sont souvent moins performants que leurs pairs en expression écrite, principalement à cause de (Newcomer et Barenbaum, 1991; Weintraub et Graham, 1998):

écriture manuscrite illisible,

phrases incomplètes et

fautes de syntaxe, de grammaire et d’orthographe.

C’est qu’il est difficile pour ces élèves de passer facilement d’une tâche mécanique, comme écrire à la main, à une tâche mentale, comme formuler et organiser des idées (Graham et Harris, 2009). Au lieu de dépenser son énergie mentale à composer (c’est-à-dire à se demander : quelle est la grande idée ici?), l’élève ayant un TA va souvent porter son attention sur une tâche de faible niveau, comme la construction des mots.

Les élèves ayant des TA peuvent aussi avoir de la difficulté à saisir quelle quantité d’information est essentielle à la compréhension du lecteur. Lorsqu’il exprime des idées, il ne donne pas toujours assez d’information parce qu’il surestime la connaissance du lecteur (Carruthers et Smith, 1996). À l’inverse, l’élève ayant des TA peut donner trop d’information et alourdir, involontairement, le texte avec des détails superflus (Troia, 2011). En général, ces élèves sont moins habiles que leurs pairs à structurer le contenu en fonction des besoins du public ciblé.

Durant les premières années du primaire, les enfants apprennent à former des mots, à créer des phrases et à construire des paragraphes. En 4e année, il est habituellement assez facile de voir quels élèves éprouvent encore des difficultés dans ce domaine. Le nombre d’élèves aiguillés en raison de difficultés en expression écrite fait généralement un bond en 4e année. Des études révèlent qu’une fois rendus en 8e année, ces élèves ont une aptitude en expression écrite cinq fois moins grande que celle de leurs pairs du même âge (Datchuk et Kubina, 2012).

Les élèves qui éprouvent des difficultés en écriture ont beaucoup plus de difficulté à réussir sur le plan scolaire et peuvent aussi vivre des difficultés sur le plan social (Weiner et Schneider, 2002). Ces problèmes sont répandus et peuvent nécessiter des ressources humaines, matérielles et financières des écoles. Aux États-Unis, les deux tiers des élèves qui bénéficient de services de soutien présentent des troubles de langage et d’expression (Individuals with Disabilities Education Act, 2003).

Que pouvons-nous faire pour aider?

Avant d’explorer les interventions qui améliorent l’expression écrite, nous proposons un survol général de l’aide offerte aux élèves ayant des TA. Les interventions conçues pour ces élèves doivent refléter leurs divers besoins (Swanson et Hoskyn, 1998) et s’appuyer sur des données probantes (Stephenson, 2006). Un mode d’enseignement qui fonctionne pour la majorité des élèves peut ne pas fonctionner pour les élèves ayant des TA. Ces derniers ont plus de difficulté que leurs pairs à comprendre les règles relatives à l’emploi des mots et à la construction des phrases (Troia, 2002; Viel-Ruma et coll., 2010).

Il n’existe pas une façon unique ou universelle d’aider les élèves ayant des TA. Nombre de stratégies et techniques différentes peuvent être bénéfiques (par exemple, la mise en séquence, la répétition, les rappels de stratégie). Il importe par-dessus tout que l’enseignante ou l’enseignant choisisse une méthode fondée sur des données probantes (Swanson et Hoskyn, 1998; Swanson, 1999).

La meilleure façon d’aider les élèves ayant des TA, c’est de donner un enseignement quotidien qui leur apprend directement la formulation des mots, l’orthographe, la grammaire, l’organisation des idées, l’évaluation et la révision (Torrance et Galbraith, 2006).

Gersten et Baker (2001) ont réalisé une méta-analyse sur l’enseignement de l’expression écrite à des élèves ayant des TA. Une méta-analyse est un type d’étude qui compare les éléments de différentes interventions afin de déterminer lesquelles produisent les meilleurs résultats. Ces chercheurs ont conclu que les bons programmes d’enseignement de l’écriture pour les élèves ayant des TA sont ceux qui :

présentent la tâche comme un processus;

enseignent chaque étape du processus;

donnent une rétroaction à chaque étape.

1. Présenter la tâche comme un processus

Les trois étapes fondamentales de l’expression écrite – préparation, composition et révision – doivent être enseignées de manière explicite. Il existe de nombreuses façons de présenter l’écriture comme un processus. Une méthode utilisée couramment consiste à développer des stratégies d’apprentissage autorégulé (approche SRSD). Selon une méta-analyse de l’enseignement de l’écriture réalisée par Graham et Perin (2007), l’approche pédagogique qui développe l’apprentissage autorégulé produit l’impact le plus marqué. L’apprentissage de l’autorégulation a un effet positif sur la maîtrise des émotions et la pensée critique (Graham, Harris et Mason, 2005).

L’approche SRSD apprend à l’élève à utiliser des listes d’autovérification pendant qu’il exécute la tâche. Il peut s’agir de procédés mnémotechniques dans lesquels la première lettre de chaque mot correspond à une phrase accrocheuse facile à retenir. Les stratégies de ce genre se révèlent particulièrement efficaces avec les élèves ayant des TA (Ortiz, Lienemann, Graham, Leader-Janssen et Reid, 2006).

Par exemple, pour le développement de paragraphes descriptifs, l’élève peut utiliser la stratégie IREC (adaptation proposée de la stratégie TREE en anglais) :

trouve une Idée principale;

énumère les Raisons;

Examine la qualité des raisons;

donne une Conclusion (Wendling et Mather, 2009).

La stratégie SOÉ+IREC (adaptation proposée de la stratégie POW+TREE en anglais) aide l’apprenant à réaliser une tâche de composition de texte argumentatif en suscitant une réflexion pendant la composition (Conderman, Hedin et Bresnahan, 2013). L’acronyme SOÉ+IREC signifie :

(S) Sélectionner une idée,

(O) Organiser les notes

(I) Idée principale

(R) Raison

(E) Explication

(C) Conclusion

(É) Écrire et développer

L’enseignante ou l’enseignant doit profiter de l’occasion pour enseigner les étapes du développement de stratégies d’autorégulation suivant l’approche SOÉ+IREC. Par exemple, il est bon pour les élèves d’avoir la possibilité de discuter des éléments qui rendent un argument plus persuasif (par exemple, idée principale claire, explications pertinentes) et comment développer ces éléments. Une évaluation a révélé que la stratégie mnémotechnique SOÉ+IREC améliore le contenu argumentatif et la qualité de la composition lorsqu’elle est combinée à un enseignement direct (par exemple, Mason, Kubina et Taft, 2011).

Voici d’autres approches qui sont utiles pour apprendre à réviser une composition :

La stratégie MAPO (adaptation proposée de la stratégie COPS en anglais) est composée des éléments suivants :

(M) Majuscules

(A) Apparence générale

(P) Ponctuation

(O) Orthographe

La stratégie OMOPE (adaptation proposée de la stratégie SCOPE en anglais) est composée des éléments suivants :

(O) Orthographe

(M) Majuscules

(O) Ordre des mots

(P) Ponctuation

(E) Exprime une idée complète

2. Enseigner chaque étape du processus

L’enseignement direct améliore systématiquement l’expression écrite chez les élèves ayant des TA (Keel et Anderson, 2002; Walker et coll., 2005). L’approche pédagogique explicite comprend des stratégies telles que l’analyse de la tâche, la leçon préétablie et la réponse en chœur (Stein, Carnine et Dixon, 1998). En résumé, l’enseignement direct consiste à décomposer les tâches complexes en habiletés plus petites qui peuvent être enseignées et vérifiées rapidement.

Comment enseigner l’expression écrite (Adapté d’après les recommandations de Graham et Perin 2007) :

Enseigner des stratégies pour chaque étape de rédaction et de lecture de résumés.

Encourager les activités de rédaction en collaboration.

Enseigner explicitement les objectifs de l’écriture.

Encourager l’utilisation d’aides technologiques.

Enseigner aux élèves comment écrire des phrases complexes.

Offrir des activités d’apprentissage professionnel au personnel enseignant.

Utiliser des exemples de bonne rédaction pour enseigner le style.

La différenciation pédagogique est nécessaire pour tous les élèves mais plus particulièrement pour les élèves ayant des TA. Pour ces derniers par exemple, les leçons qui visent à améliorer la grammaire et l’usage sont souvent inefficaces ou inutiles (Graham et Perin, 2007), tandis qu’elles seront profitables pour les élèves ayant des difficultés en écriture (Rogers et Graham, 2008). Lorsque les interventions sont conçues pour refléter les besoins nuancés des apprenants ayant des TA, les résultats peuvent être assez spectaculaires.

3. Donner une rétroaction à chaque étape

Pour réussir une tâche, les élèves ayant des TA ont besoin d’une rétroaction à chaque étape. La rétroaction donnée lors de l’évaluation en fin de tâche n’est pas suffisante. Ces élèves ont besoin d’un reflet dynamique à plusieurs intervalles durant chacune des étapes de la composition.

Vaughn et Bos (2009) recommandent que les enseignants se posent régulièrement les questions suivantes :

Comment l’élève se comporte-t-il/elle durant l’activité?

L’élève peut-il/elle réaliser les tâches?

Dans l’affirmative, peut-il/elle expliquer les étapes?

Dans la négative, quelles tâches lui causent des difficultés?

Comment puis-je faciliter la tâche?

Par exemple, devrais-je simplifier la tâche?

Guider davantage l’élève?

Utiliser une autre méthode?

Encourager l’élève à travailler avec un ou une camarade?

Lui donner une liste de vérification?

Du début à la fin

Comme nous l’avons mentionné plus haut, le processus d’expression écrite comprend trois étapes : la préparation, la composition et la révision. Les élèves doivent savoir que même s’il s’agit d’un processus en trois étapes, l’écriture est aussi un processus circulaire. Lorsque les élèves commencent à composer, ils peuvent avoir besoin de revenir en arrière, de recueillir plus d’information et d’approfondir l’étape de préparation.

Préparation

La première difficulté pour l’élève est de choisir un sujet. Selon l’élève, ce choix peut représenter un véritable défi. Il arrive que l’élève ayant des TA ne sache pas ce qu’il sait. Dans un tel cas, on remet une feuille à l’élève en lui disant : « Tu connais beaucoup de choses sur de nombreux sujets. Lorsque tu parles à tes amis, tu n’as aucune difficulté à parler des choses que tu connais. Prends les 10 prochaines minutes pour écrire une liste de choses dont tu pourrais parler aux autres. » Lorsque l’élève a terminé sa liste, invitez-le à partager ses idées avec le reste de la classe.

La deuxième difficulté est d’organiser l’information. L’élève ayant un TA peut avoir de la difficulté à créer des liens entre les nouvelles connaissances et celles acquises antérieurement, à trouver de nouvelles idées, à développer des détails descriptifs et à organiser l’information par sujet (Graham et Perin, 2007). Les organisateurs graphiques utilisent un modèle heuristique qui aide l’élève à structurer ses connaissances visuellement. L’emploi d’organisateurs graphiques peut aider les élèves ayant des TA à enrichir leur vocabulaire et à améliorer leur compréhension de l’information (Dexter et Hughes, 2011). Des modèles d’organisateur graphique sont illustrés ci-dessous.

Composition

Malheureusement, beaucoup d’élèves qui ont des TA ne consacrent pas le temps nécessaire à la préparation. Ils peuvent même sauter entièrement cette étape et commencer à composer. Pour compenser les lacunes possibles, le professionnel de l’enseignement doit intégrer des stratégies de révision à l’étape de la composition.

Une méthode éprouvée pour intégrer des stratégies de révision consiste à utiliser des cartons aide-mémoire. Ils peuvent constituer un outil efficace pour les élèves ayant des TA parce qu’ils font office de rappels des stratégies et des processus de réflexion qui interviennent dans la tâche de composition (De La Paz, 1999).

Par exemple, on pourrait utiliser un carton aide-mémoire pour rappeler à l’élève la structure d’un paragraphe :

Première phrase : réponds à la question aussi simplement que possible

Deuxième phrase : écris ton premier argument

Troisième phrase : écris ton deuxième argument

Quatrième phrase : résume l’idée principale et conclus

L’élève qui a des TA trouvera aussi avantage à partager son travail avec les autres durant l’étape de la composition. Lire son travail à voix haute à ses camarades l’aidera à améliorer les phrases boiteuses. Selon Vaughn et Bos (2009), les moments de partage sont des occasions d’enseigner aux élèves à remplacer des verbes communs tels que était, sont allés et a dit par d’autres plus intéressants comme existait, se sont dépêchés et a confié.

Révision

Rendu à l’étape de la révision, l’élève ayant des TA peut avoir perdu un peu de l’élan qui l’animait au début du processus de composition. La révision est une tâche ardue. L’élève ayant un TA est parfois tenté de corriger les erreurs de surface sans s’attaquer aux problèmes de fond. Lorsque l’élève aborde la révision comme une tâche de « nettoyage » (« housekeeping » est le terme utilisé par MacArthur, Graham et Schwartz (1991) pour décrire la révision en surface), moins de la moitié des changements qu’il fait améliorent réellement sa composition.

Vaughn et Bos (2009) recommandent au personnel enseignant d’utiliser la technique « encadre et explose », par exemple, pour améliorer la composition. Lorsque l’élève utilise cette technique, il « encadre » la phrase qui a besoin d’être étoffée, puis il l’a fait « exploser » en ajoutant plus de détails. Par exemple, dans la section suivante, la deuxième phrase pourrait être encadrée et explosée. L’élève peut vouloir créer une image dans l’esprit du lecteur en décrivant les artéfacts et objets trouvés.

« L’aventurier gravit l’escalier tournant et parvint jusqu’à la lourde porte. Derrière la porte, il découvrit des artéfacts empoussiérés et des objets en or. Il referma la porte derrière lui et commença à travailler ».

Technologies d’aide pour l’expression écrite

Les divers outils technologiques (logiciels de conversion texte-parole ou de prédiction de mots, etc.) mis à la disposition des élèves ayant des TA diminuent l’effort mental à fournir pour l’orthographe et la saisie au clavier (Zhang, 2000). Cullen, Richards et Frank (2008) ont constaté que l’utilisation d’un logiciel d’écriture comprenant des fonctions de synthèse vocale et de prédiction de mots entraînait une amélioration de la longueur et de la qualité des compositions.

Ouvrages de référence

Carruthers, P. et Smith P. (éd). 1996. Theories of Theories of Mind. Cambridge University Press.

Conderman, G. Hedin, L. et Bresnahan, V. (2013). Strategy instruction for middle and secondary students with mild disabilities: Creating independent learners. Thousand Oaks, CA : Corwin.

Cullen, J., Richards, S. et Frank, C. (2008). « Using software to enhance the writing skills of students with special needs », Journal of Special Education Technology, 23, p. 33-44.

Datchuk, S. et Kubina, R. (2013). « A review of teaching sentence-level writing skills to students with writings difficulties and learning disabilities », Remedial and Special Education, 34, p. 180-192.

De La Paz, S. (1999). « Teaching writing strategies and self-regulation procedures to middle school students with learning disabilities », Focus on Exceptional Children, 31, p. 1-16.

Dexter, D. et Hughes, C. (2011). « Graphic organizers and students with learning disabilities: A meta-analysis », Learning Disability Quarterly, 34, p. 51-72.

Engelmann, S. et Silbert, J. (1991). Reasoning and writing–Level C. Chicago : SRA/McGraw-Hill.

Gersten, R. et Baker, S. (2001). « Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis », The Elementary School Journal, 101, p. 251-272.

Graham, S. et Harris, K. (2009). « Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan », Learning Disabilities Research, 24, p. 58-68.

Graham, S. et Perin, D. (2007). « A meta-analysis of writing instruction for adolescent students », Journal of Educational Psychology, 99, p. 445-476.

Graham, S., Harris, K. et Mason, L. (2005). « Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development », Contemporary Education Psychology, 30, p. 207-241.

Hammill, D. D. et Larsen, S. C. (1996). Test of written language-3. Austin, TX : Pro-Ed.

Keel, M. et Anderson, D. (2002). « Using ‘Reasoning and Writing’ to teach writing skills to students with learning disabilities and behavioral disorders », Journal of Direct Instruction, 2, p. 49–55.

MacArthur, C., Graham, S. et Schwartz, S. (1991). « Knowledge of revision and revising behavior among students with learning disabilities », Learning Disability Quarterly, 14, p. 61-73.

Mason, L., Kubina, R. et Taft, R. (2011). « Developing quick writing skills of middle school students with disabilities », The Journal of Special Education, 44, p. 205-220.

Newcomer, P. L. et Barenbaum, E. M. (1991). « The written composing ability of children with learning disabilities: A review of the literature from 1980 to 1990 », Journal of Learning Disabilities, 24, p. 578-593.

Ortiz Lienemann, T., Graham, S. Leader-Janssen, B. et Reid, R. (2006). « Improving the writing performance of struggling writers in second grade », The Journal of Special Education, 40, p. 66-78.

Rogers, L. A. et Graham, S. (2008). « A meta-analysis of single subject design writing intervention research », Journal of Educational Psychology, 100, p. 879-906.

Swanson, H. et Hoskyn, M. (1998). « Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes », Review of Educational Research, 68, p. 277-321.

Swanson, H. (1999). « Instructional components that predict treatment outcomes for students with learning disabilities: Support for a combined strategy and direct instruction model », Learning Disabilities Research, 14, p. 129-140.

Stephenson, J. (2006). « Response cards: Increasing individual responding during whole-class teaching », Australian Journal of Learning Disabilities, 11, p. 57-62.

Stein, M., Carnine, D. et Dixon, R. (1998). « Direct Instruction: Integrating curriculum design and effective teaching practices », Intervention in School & Clinic, 33, p. 227-235.

Torrance, M. et Galbraith, D. (2006). « The processing demands of writing ». Cité dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (éd.), Handbook of writing research (p. 67-80). New York : Guilford Press.

Troia, G. (2011). « How might pragmatic language skills affect the written expression of students with language learning disabilities? », Top Language Disorders, 31, p. 40-53.

Troia, G. A. (2002). « Teaching writing strategies to children with disabilities: Setting generalization as the goal », Exceptionality, 10, p. 249-269.

U.S. Department of Education. (2003). Twenty-fifth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington, DC : Office of Special Education Programs.

Vaughn, S. et Bos, C. (2009). Strategies for teaching students with learning and behaviour problems (7e éd.). Upper Saddle River, NJ, Pearson.

Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., Fredrick, L. et Gama, R. (2010). « Direct instruction in written expression: The effects on English speakers and English language learners with disabilities », Learning Disability Research & Practice, 25, p. 97-108.

Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P. A., Houchins, D. E. et Cihak, D. F. (2005). « Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities », Learning Disabilities Research & Practice, 20, p. 175-183.

Weiner, J. et Schneider, B. (2002). « A multisource exploration of friendship patterns of children with and without LD », Journal of Abnormal Child Psychology, 30, p. 127-141.

Weintraub, N. et Graham, S. (1998). « Writing legibly and quickly: A study of children’s ability to adjust their handwriting to meet common classroom demands », Learning Disabilities Research & Practice, 13, p. 146-152.

Wendling, B. et Mather, N. (2009). Essentials of evidence-based academic interventions. A. S. Kaufman & N. L. Kaufman (éd.). Hoboken, NJ : Wiley.

Zhang, Y. (2000). « Technology and the writing skills of students with learning disabilities », Journal of Research on Computing in Education, 32, p. 467-478.