

Difficultés dans l'écriture, difficultés dans l'apprentissage

Céline Therrien

Apprendre, « ce n'est pas d'abord et avant tout accumuler des informations, c'est saisir la raison des choses, les relier entre elles, les interpréter et vérifier leur valeur » (Legendre, 1988). L'écriture transmet les savoirs et pour servir ce but, elle implique la coordination d'opérations mentales variées associées à de hauts niveaux cognitifs comme l'analyse et la synthèse. L'étudiant aura fréquemment, au cours de ses études collégiales, à rendre compte de ses connaissances et il le fera dans des textes à raisonnement logique, soit informatifs ou argumentatifs. Les textes raisonnés, pour être efficaces, doivent répondre à cinq critères qui sont les suivants : la pertinence, la cohérence, l'exhaustivité, le style et la maîtrise de la langue. Les difficultés qu'éprouve l'étudiant à répondre aux exigences reliées à ces critères traduisent d'autres difficultés qui se situent sur le plan de l'assimilation, de la compréhension, et de la structuration des matières enseignées.

1. La pertinence

Les textes raisonnés doivent premièrement viser la pertinence, c'est-à-dire que l'information transmise « renvoie à des faits ou des théories qui concernent son objet, s'insèrent dans sa problématique et contribuent à répondre à sa question spécifique » (L'écritaire page 125). Or, il arrive que l'étudiant, comme le remarque Moffet (1992), soit incapable de faire le tri de ses connaissances, opération nécessaire s'il veut répondre à ce critère. Souvent, il comprend mal l'énoncé même du sujet, ce qui fait qu'il identifie difficilement les données qui s'y rapportent lorsqu'il consulte des livres ou même ses notes. Ce type d'étudiant répondra à une question de développement en reproduisant *in extenso* des notes de cours mémorisées sans discrimination ou, s'il s'agit d'un étudiant moins appliqué, il juxtaposera dans le style coq-à-l'âne des éléments assimilés de façon éparse.

L'étudiant qui n'apprend pas à discriminer parmi ces connaissances celles qui conviennent à un contexte particulier démontre par le fait même une faible appropriation de la matière enseignée. Il s'agit d'un savoir figé, prisonnier en quelque sorte du cadre scolaire.

2. La cohérence

Le deuxième critère pour juger de la qualité d'un texte raisonné est celui de la cohérence qui implique

une structuration adéquate au double plan de la forme et du fond, ce qui se manifeste dans le texte par un cheminement logique des idées, des phrases, des paragraphes et des parties de texte (Tremblay, 1991). Pour se conformer à ce critère, le scripteur doit planifier son texte, puis convertir les articulations en phrases-clés qui traduisent les idées principales dans le développement, et qui permettent au lecteur de suivre le raisonnement présent. Une séparation anarchique des paragraphes, et un usage inadéquat des mots connecteurs sont des indices de l'inaptitude à coordonner des éléments de façon logique.

Il arrive ainsi que les étudiants ne comprennent pas le but respectif de l'introduction et de la conclusion. Il faut dire à leur décharge que l'artificialité de la communication en milieu scolaire ne contribue en rien à les éclairer à ce sujet. Comme le remarque Charolles (1986), il est difficile pour un étudiant de simuler que le professeur est, comme un lecteur anonyme, quelqu'un qui ignore tout du sujet alors même que c'est lui qui l'a posé et qu'il est le plus avisé des deux sur la question. L'étudiant ne voit donc pas la nécessité de situer un tel lecteur par rapport au message qu'on s'appête à lui communiquer. Il a tendance à entrer dans le vif du sujet. Il a tendance aussi, à la fin du texte, à quitter son interlocuteur tout aussi abruptement, ce qui se reflète par l'absence ou la maladresse des conclusions.

Ces faiblesses témoignent d'une assimilation morcelée ou désordonnée de la matière. Peut-être laissent-elles voir aussi l'absence d'intériorisation du principe d'altérité qui caractérise toute forme de communication.

3. L'exhaustivité

Le troisième critère est celui de l'exhaustivité, qui fait référence à la capacité d'élaborer un thème en profondeur, en utilisant des sources d'information multiples et en variant le mode d'explication (Tremblay, 1991). Si les étudiants arrivaient à considérer chaque paragraphe comme une mini-dissertation, selon l'expression utilisée par Mendenhall (1990), ils verraient que l'important n'est pas toujours de disposer d'une grande quantité d'information, mais de la traiter de façon variée pour favoriser la compréhension du lecteur. Les étudiants insatisfaits de la longueur de leurs paragraphes pourraient se demander s'ils ont exploré toutes les causes et conséquences de l'aspect traité, s'ils en ont décrit et énuméré les aspects importants, s'ils ont

comparé les éléments entre eux, et s'ils se sont appuyés sur des exemples ou même des anecdotes. En fait, un grand nombre d'entre eux se satisfont d'évidences ou d'idées reçues, non pas toujours par ignorance, mais quelquefois parce qu'ils n'ont pas conscience de l'altérité qui définit le pôle de réception, parce qu'ils n'ont pas intériorisé en eux un lecteur qui pose des questions, qui exige des explications, des éclaircissements (Meirieu, 1991). Lorsqu'ils sont eux-mêmes placés en position de récepteurs, comprennent-ils du premier coup ce qui leur est exposé ? En classe, ne sont-ils pas les premiers à apprécier un professeur qui répète la matière de façon diversifiée, qui propose des explications successives avec des illustrations à l'appui ?

Ainsi un cours où se pratiquerait très minimalement l'écriture et qui vérifierait l'assimilation des connaissances uniquement par l'examen objectif ne permettrait pas l'approfondissement du contenu. L'étudiant pourrait alors n'avoir qu'une vision superficielle de la matière enseignée et très bien réussir son cours. Si on demandait à ce même étudiant d'élaborer sur un sujet, peut-être alors ne pourrait-il que proposer un schéma d'idées principales qui ne s'appuierait pas sur un réseau de preuves secondaires. L'étudiant éprouverait des difficultés à la fois à hiérarchiser les données, mais aussi à imaginer des applications qui puissent illustrer sa démonstration.

4. Le style

Le quatrième critère est la clarté du style. Un texte se conforme à ce critère lorsque la syntaxe et le lexique sont appropriés, en même temps que sont utilisées efficacement les ressources de la langue pour soutenir l'intérêt du lecteur (Tremblay, 1991). Il arrive que les étudiants, trop habitués à l'écriture mécanique qui caractérise la prise de notes, développent une tendance au style télégraphique. Après avoir écrit une phrase d'entrée en matière, ils procèdent par énumération en utilisant le tiret pour chacun des éléments présentés. En procédant ainsi, ils ne développent pas l'habitude d'utiliser les mots connecteurs pour assurer la cohésion textuelle, cette forme de cohérence qui apparaît, selon Van Dijk (1981) à la surface du texte.

En plus, les étudiants éprouvent de la difficulté à respecter les normes de neutralité et d'objectivité qui caractérisent le texte raisonné.

Enfin, le vocabulaire qu'ils utilisent est souvent imprécis, ce qui démontre la difficulté qu'ils éprouvent à associer des mots précis aux notions enseignées.

5. Maîtrise du code linguistique

Il arrive que les maladroites dans l'expression de la pensée reflètent une maîtrise insuffisante du code linguistique. Gagné (1985) observe en effet que les étudiants qui ne sont pas arrivés à développer des automatismes de correction grammaticale et orthographique entraînent un sérieux handicap les empêchant de s'améliorer sur d'autres plans. Les professeurs s'entendent d'ailleurs sur le constat suivant : les étudiants qui font beaucoup de fautes sont aussi généralement faibles en rédaction, et souvent aussi faibles dans la connaissance de la matière. Ces mêmes étudiants sont peu motivés à utiliser les instruments linguistiques au moment de la correction de leurs textes. C'est que la manipulation de ces ouvrages représente pour eux, en soi, une sorte de mystère. Pourquoi chercher une règle dans une grammaire quand est si élevé le pourcentage de chances de ne pas comprendre sa formulation et de ne pas savoir comment l'appliquer ?

Les étudiants, en fait, manifestent souvent peu de motivation à s'améliorer sur ce plan, prétextant que cela ne les empêche pas de réussir leurs études.

Conclusion

Le texte raisonné, qui s'inscrit dans un processus de transmission de connaissances et de communication entre un auteur et son lecteur, doit se plier à des critères de performance particuliers. L'étudiant arrive mal à déterminer quelles connaissances sont appropriées et quelles opérations sont nécessaires pour assurer la qualité au texte qu'il produit. Dans cet échec relatif, est-il seul en cause ? Faut-il aussi s'interroger sur la capacité de l'école à améliorer la performance des étudiants ?

Références

- CHAROLLES, M (1986). « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. » *Pratiques* no 49, pages 3-21.
- GAGNÉ, E. D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*, Little, Brown and Co., Boston.
- LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Paris-Montréal.
- MEIRIEU, P. (1991). *Apprendre... oui mais comment*, ESF Éditeur, Paris.
- MENDENHALL, Vance (1990). *Une introduction à l'analyse du discours argumentatif. Des savoirs et savoir-faire fondamentaux*. Ed. Université d'Ottawa, Ottawa.
- MOFFET, J. D. (1992). *Développer la conscience d'écrire. Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*. Ed. du Cégep de Rimouski, Rimouski.

- TREMBLAY, R. (1991). L'écritoire : outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés. McGraw-Hill, Montréal.
- VAN DIJK, T. A. (1981). Studies in the Pragmatic of Discourse. Mouton Publishers, pages 84-97, 266-284.