



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Article des retombées de la recherche

Les processus d'écriture du point de vue de deux adolescents autistes

Auteures

Marie-Eve Boisvert, professeure, Université de Montréal, Canada,
marie.eve.boisvert-hamelin@umontreal.ca

Andréa Lavigne, chargée de cours, Université du Québec à Montréal,
Canada,
lavigne.andrea@uqam.ca



Texte de vulgarisation

Depuis plusieurs années, la communauté internationale appelle à l'implantation d'une éducation inclusive (UNESCO, 1994). Pour y arriver, les milieux scolaires doivent travailler à réduire les obstacles à la participation et à la réussite de tous les élèves. Les élèves autistes ont en commun des singularités sur le plan du fonctionnement cognitif, des interactions et de la communication sociale, sur le plan des intérêts et des comportements stéréotypés. Ils sont susceptibles de vivre de l'exclusion et des difficultés scolaires. D'ailleurs, au Québec, moins de la moitié d'entre eux atteint la diplomation ou la qualification au secondaire. La littératie, et plus particulièrement l'écriture, est un des domaines scolaires où les élèves autistes vivent des difficultés importantes. Or, l'écriture est omniprésente et utile tout au long de la vie pour apprendre, occuper un emploi, interagir et participer à la vie en société.

Si plusieurs recherches soulignent les difficultés des élèves autistes à apprendre et à utiliser l'écriture, elles ne permettent pas de comprendre les capacités, les difficultés des personnes, ni le contexte d'écriture. Que font les élèves autistes au secondaire dans leurs processus d'écriture ? Qu'est-ce qui est difficile pour eux et qu'est-ce qui les influence dans leurs processus ?

Cet article vise à répondre à ces questions en donnant la voix aux élèves eux-mêmes. Pour ce faire, deux élèves autistes de deuxième secondaire dans une école ordinaire, Camille et Mathieu, ont été observés. Ils ont été invités à parler de leur processus d'écriture et des textes qu'ils rédigent en classe. Les capacités et les difficultés nommées à propos de cinq processus d'écriture ont été analysées : la conceptualisation (buts, attentes et représentations de la tâche) ; l'idéation (détermination des idées qui conviennent au texte) ; la traduction et la transcription (traduction des idées en phrases et mise sur papier) ; la révision (modifications apportées au texte). Dans une perspective d'éducation inclusive, les pratiques enseignantes qui influencent selon eux ces processus d'écriture ont également été identifiées.

La conceptualisation

Chaque participant aborde à sa manière ses buts dans l'écriture et la compréhension des consignes ou des attentes. Camille fixe ses propres buts et juge de l'utilité d'un texte. Un texte lui apparaît utile lorsqu'il permet de découvrir ou de faire découvrir une nouveauté sur un sujet. Un texte qu'elle juge inutile lui est plus difficile, comme lorsqu'il s'agit de comparer deux régimes politiques à partir d'autres textes. De son côté, Mathieu fixe ses buts et l'utilité des textes en fonction de son intérêt pour le sujet et la matière scolaire.



Au niveau des consignes et attentes, Camille explique prendre le temps de s'ajuster aux contraintes, par exemple en réfléchissant plus lorsqu'il y a des contraintes. Elle semble s'ajuster en fonction du lecteur, expliquant que le thème de ses écrits change en fonction de celui-ci. Mathieu semble également comprendre les attentes. Lorsqu'il dit qu'il ne comprend pas, il arrive que ce soit plutôt qu'il ne sait pas comment répondre aux attentes, comme s'il avait besoin d'avoir déjà une idée à mettre en mots pour comprendre la tâche.

Les principaux facteurs contextuels qui les influencent touchent la clarté des consignes ou des attentes. Mathieu souhaite des consignes très claires et précises, alors que Camille a besoin d'un modèle à suivre et de pouvoir se pratiquer plusieurs fois pour un même type de texte. Elle se fie beaucoup à la structure de texte imposée, se retrouvant en difficulté lorsqu'elle doit s'en défaire ou lorsqu'une structure de texte ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite.

L'idéation

Camille et Mathieu parlent tous les deux de leur grande imagination. Ils s'inspirent parfois d'émissions de télévision et de livres lus. Mathieu explique voir les histoires dans sa tête comme des films, ce qui peut rendre l'écriture plus difficile puisqu'il doit ajuster ces films qu'il voit dans sa tête à la structure de texte attendue. Camille, pour sa part, ne voit pas l'histoire dans sa tête, mais parle d'une imagination « extravagante » lorsqu'elle n'a pas de contraintes pour écrire. En outre, Camille et Mathieu expliquent trouver les idées principales avant de se mettre à écrire, même si Mathieu a plus de difficulté avec les introductions. Ils indiquent que le travail en équipe est aidant pour trouver les idées grâce aux échanges avec les pairs et aux rétroactions reçues sur leurs idées.

Camille explique qu'elle a plus de facilité à trouver des idées lorsque le sujet est libre, tout en ayant un thème imposé. Trouver des idées lorsqu'elle est laissée complètement libre du choix du thème, lorsque le thème est très précis ou lorsqu'elle doit compléter une histoire lui est plus difficile. Mathieu explique qu'il peut prendre beaucoup de temps pour choisir les titres de ses textes, surtout s'il y a des contraintes. Les consignes peuvent donc influencer l'idéation pour Mathieu également.

La traduction et la transcription

Camille explique ne pas avoir de difficulté à écrire des textes de la longueur demandée. Elle passe facilement de ce qu'elle a en tête aux phrases écrites en se restreignant relativement à la



longueur et aux dialogues. Toutefois, elle rédige le minimum lorsque le sujet ne l'intéresse pas. Si elle ne voit pas l'utilité du texte, elle éprouve moins de plaisir et écrit moins rapidement.

Mathieu, pour sa part, parle davantage de la mise en mots de ses idées qui est facile pour les textes courants et plus difficile pour les textes narratifs, ce qui peut être frustrant pour lui. Il comprend mal la logique derrière les schémas narratifs proposés en classe. Il explique aimer mettre les mots ensemble pour faire de belles formulations.

Pour les deux élèves, les processus de la traduction et de la transcription sont influencés par les consignes, comme le nombre de mots, de ne pas pouvoir insérer de dialogues ou les structures de textes imposées.

La révision

Les deux participants parlent assez différemment de la révision de leur texte. Mathieu explique qu'il demande conseil à son enseignant pour s'assurer qu'il répond aux attentes une fois son texte fini. Camille, pour sa part, parle moins des objectifs de la révision, indiquant qu'elle se relit, mais ne semble pas toujours certaine des objectifs de la relecture. Elle mentionne que les heures supplémentaires (inscrit au plan d'intervention) devraient servir à réviser les idées et non à corriger les erreurs de français. Elle semble ainsi avoir un souci de relire ses textes pour les idées.

Pistes de réflexion pour la pratique enseignante

À la lumière des résultats, trois pistes de réflexion pour la pratique enseignante sont tirées. Tout d'abord, les deux élèves rapportent avoir une grande imagination, mais une difficulté à mettre les idées en mots. Les textes plus courts identifiés chez les élèves autistes pourraient être une conséquence de cette difficulté à trouver les bons mots. Le personnel enseignant peut alors trouver différents moyens pour permettre à l'élève de verbaliser, seul ou avec les autres, ou de mettre ses idées sur papier. Nous pouvons alors penser que de faire un plan en amont de l'écriture sera peu aidant pour l'élève puisqu'il lui est demandé de manipuler ses idées pour les faire entrer dans la structure prescrite avant même qu'il soit capable de les mettre en mot.

Ensuite, malgré la difficulté connue pour les élèves autistes de considérer la place du lecteur dans l'écriture, les deux élèves expliquent s'ajuster au lecteur à leur manière. Pour la pratique enseignante, il importe de fournir des consignes claires et précises sur ce qui est attendu. Ce qui est considéré comme un manque de



prise en compte du lecteur pourrait plutôt être une difficulté à comprendre les attentes.

Enfin, Camille et Mathieu expriment leurs difficultés à comprendre les modèles de textes proposés, à s'y conformer ou à s'en défaire. À ce propos, l'une des voies d'intervention est d'être très explicite sur ce qu'est un bon ou un mauvais texte. Une autre voie, qui valorise davantage la singularité des apprenants, est de montrer aux apprenants que leurs textes sont différents, et ce, sans être moins bons pour autant. Il s'agit alors de remettre en question l'importance accordée aux normes dans l'écriture et de reconnaître la diversité des vécus en favorisant un travail sur les brouillons afin de soutenir le développement des idées et leur mise en mots. Les premières lectures de l'enseignant serviront alors à comprendre les idées que les élèves essaient de développer et à les soutenir dans cette démarche. Bucheton (2014) suggère en ce sens d'adopter une posture « curieuse et bienveillante » (p. 25). Dans un deuxième temps, nous pouvons amener les élèves vers une structure plus proche de celle attendue.

Conclusion

En conclusion, ces résultats constituent un premier pas vers une meilleure considération du point de vue des élèves. Ils permettent de comprendre certaines difficultés soulevées par d'autres recherches et d'identifier certaines pratiques enseignantes qui peuvent soutenir l'apprentissage et l'utilisation de l'écriture pour des adolescents autistes. Plusieurs études futures seront nécessaires pour mieux comprendre ce qui influence les capacités et les difficultés des adolescentes et adolescents, de manière à diminuer les obstacles à l'apprentissage et à l'utilisation de l'écriture.

Références

- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité, Salamanque, Espagne, 1994, 1-4.