

LE POINT SUR LA RECHERCHE:

F FRANÇAIS

Bulletin d'information
Septembre 1994

EDITORIAL

Depuis quelques années, les recherches dites "en réseau", c'est-à-dire conduites dans le cadre d'une collaboration soutenue et régulière entre plusieurs centres de recherche, se développent d'une manière réjouissante. Elles permettent non seulement de tenir compte des particularités cantonales et d'assurer une meilleure prise en compte des terrains respectifs, mais elles constituent du même coup un instrument irremplaçable de formation continue des chercheurs amenés à échanger leur point de vue avec des collègues d'autres cantons et à se remettre en question de manière permanente.

Les recherches entreprises en collaboration sont généralement des études importantes qui demandent du temps, un appareil technique relativement sophistiqué, des analyses en profondeur. De ce fait, la publication des résultats est souvent assez éloignée des prises d'information dans les classes, et l'on peut comprendre qu'il existe une certaine frustration pour des enseignants qui ont participé avec intérêt et abnégation en répondant à des questionnaires ou en soumettant leurs élèves à des épreuves, de ne pas avoir rapidement des informations en retour.

La présente publication, modeste, a pour but de combler ce vide et de fournir des données partielles au fur et à mesure de l'avancement des travaux. Elle traite des études entreprises en 6^e année dans le domaine de l'évaluation du français. Le rapport final relatif à la compréhension de l'écrit est annoncé pour décembre; les recherches concernant la production écrite, et surtout l'expression orale, sont moins avancées et feront ultérieurement l'objet de publications plus étoffées.

Le groupe chargé de cette publication espère pouvoir prochainement publier d'autres fascicules, par exemple pour fournir les premiers résultats de l'enquête conduite au sujet de l'enseignement de la mathématique en cinquième et sixième années.

Lecteur, votre avis nous intéresse ! Un fax, un coup de fil - pas si facile -, un petit mot pour formuler vos réactions, vos critiques, vos attentes, permettront aux auteurs de mieux sentir vos besoins.

Raymond Hutin

Président de la commission de coordination des centres de recherches, GE

RECHERCHES ROMANDES: UN PEU D'HISTOIRE

Dès le début des années 80, des recherches sont régulièrement menées dans les cantons de Suisse romande par les Centres de recherche cantonaux et l'IRD; elles font l'état de situation de l'enseignement du français et ont souvent contribué à des amendements ou à des aménagements de ce nouveau programme.

Avec le temps, on constate que la part des recherches qualitatives, sur les pratiques d'enseignement, se développe, tant il est vrai que l'on sait encore mal comment s'organisent les apprentissages en classe, et comment les élèves acquièrent leurs compétences en français.

Ces recherches se sont échelonnées de la manière suivante:

En 2P: des tests ont été présentés aux élèves dans les domaines de la **compréhension de la lecture** et de la **structuration** pour vérifier dans quelle

mesure les objectifs du plan d'étude romand étaient atteints. Des investigations dans le domaine de l'**oral** ont également été conduites.

En 4P: comme en 2P, le bilan a porté sur la **compréhension de la lecture** et la **structuration**. Si l'oral a été laissé de côté, c'est la **production écrite** qui a été choisie pour une observation de textes de différents types, rédigés par les élèves.

En 6e: la **compréhension de la lecture** est à nouveau testée. Les domaines de l'**oral** et de la **production écrite** sont l'objet d'observations particulières (questionnaires sur les pratiques des enseignants, et des élèves, observations dans les classes).

Martine Wirthner

Chercheuse à l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogique, NE

LA COMPREHENSION DE L'ECRIT EN 6EME

Quels objectifs?

Suite à l'introduction de l'enseignement renouvelé du français en Suisse romande, on s'est interrogé en 1985 sur le niveau de la compréhension de l'écrit chez les élèves de deuxième primaire, puis, en 1989, dans les classes de quatrième année. Enfin, en 1993, les élèves de sixième ont fait l'objet de la même interrogation. En effet, en Suisse romande et dans bien d'autres pays francophones, on entend la rengaine: "Ils sont en 6ème (début du secondaire inférieur) et ils ne savent pas lire". C'est pourquoi, il nous a paru primordial de mettre en évidence les savoir-faire des élèves de 11-12 ans.

Nos objectifs étaient les suivants:

- évaluer les compétences en lecture des élèves au moyen de tests portant sur des types de textes différents;
- connaître les goûts, les représentations et les stratégies de ces mêmes élèves en matière de lecture à l'aide d'un questionnaire;
- mettre en évidence les attitudes et les stratégies employées par les élèves pour lire et/ou comprendre des textes, par des entretiens individuels auprès d'un petit échantillon d'élèves (deux par classe);
- établir des relations entre ces trois sortes d'informations afin de cerner les liens éventuels entre stratégies, compétences, goûts et représentations. De plus, elles ont pour but d'essayer de saisir pourquoi en sixième certains élèves ont encore des difficultés à lire et à comprendre et quelles stratégies inefficaces ils emploient.

Quelle évaluation?

En sixième, l'évaluation a touché une population de 2200 élèves issus de 130 classes de six cantons romands: Valais, Fribourg, Neuchâtel, Berne, Vaud et Genève. Nous tenons à remercier les titulaires de ces classes qui nous ont permis de réaliser cette observation.

Pour la majorité des élèves, la prise d'information s'est déroulée en deux temps:

- en premier lieu, **une évaluation de la compréhension de l'écrit** essentiellement au moyen de trois textes de types différents, à savoir un texte narratif, un argumentatif, un explicatif. De plus, un bref texte injonctif, reprenant quelques questions de l'argumentatif et de l'explicatif, donnait lieu à la résolution d'une énigme (sous forme de mot secret).

Pour préciser ce qu'un élève de sixième sait lire ou non, chacun s'est trouvé confronté à plusieurs séquences textuelles avec un fil conducteur ayant pour thème les dinosaures ou les origines de l'homme. Les élèves avaient pour tâche de repérer des informations, d'effectuer une compréhension fine ou globale, de hiérarchiser des énoncés (chronologie), de retrouver les référents d'anaphores, ainsi que de comprendre des éléments plus spécifiques à un type de texte donné (par exemple les arguments des personnages).

- dans un deuxième temps, un **questionnaire** portant sur les goûts des élèves, leurs pratiques, ainsi que sur leurs stratégies en situation de compréhension de lecture.

Enfin, pour affiner notre connaissance des stratégies et des représentations d'élèves de sixième, deux élèves par classe, - dans quatre cantons seulement -, ont fait l'objet d'un **entretien** au cours duquel ils étaient interrogés sur leur image du "bon" et du "mauvais" lecteur, sur l'auto-évaluation de leur propre niveau de lecteur et les moyens pour l'améliorer, et aussi sur l'explicitation des stratégies employées pour répondre à certaines questions des tests (anaphores, chronologie, résumé.).

Qu'en pensent les enseignants?

La quasi totalité des enseignants a bien voulu répondre à quelques questions sur ce qu'ils pensaient des épreuves et sur la manière dont les élèves les avaient accueillies.

Questions	++	+	-	--
Avez-vous trouvé les épreuves adaptées à votre enseignement?	25%	52,5%	21%	1,5%
Avez-vous trouvé les textes faciles?	4%	54%	36%	6%
Comment vos élèves ont-ils accueilli le travail?	32%	57%	11%	0%

De manière générale, ils ont trouvé ce travail adapté à leur enseignement, les textes et les questions plutôt faciles. Certains pensent réutiliser cette évaluation de manière formative. Les élèves ont, aux dires de leurs enseignants, bien accueilli ce travail.

Les remarques des maîtres diffèrent d'un canton à l'autre, voire d'une personne à l'autre. Le thème des dinosaures a été apprécié par les élèves et les enseignants. Toutefois, quelques-uns auraient préféré un thème issu du programme de sixième. Le travail a été parfois jugé trop long, trop difficile dans les sections de type terminal existant dans certains cantons (Neuchâtel, Vaud, Berne).

Le mot secret (solution de l'énigme sous forme de texte injonctif) a beaucoup plu à certains enseignants, alors que d'autres ont critiqué le fait qu'on pouvait le trouver sans répondre aux questions, particularité qui a été prise en compte dans la correction. Le questionnaire ayant trait aux pratiques et aux stratégies des élèves a été apprécié des élèves et des enseignants qui ont découvert parfois des aspects inconnus de la personnalité de leurs élèves.

Quelques résultats bruts

Globalement, les tests sont bien réussis par les élèves romands. On constate des différences d'un test à l'autre: les mieux réussis sont le narratif et un des explicatifs, le moins bien réussi étant l'autre explicatif. Les résultats intercantonaux apparaissent relativement hétérogènes. L'interprétation de ces écarts reste à faire. Toutefois, on peut s'interroger sur le fait que deux cantons, le Valais et Fribourg, semblaient se détacher "du peloton": leurs élèves obtien-

nent, ceci pour trois tests (le narratif, un argumentatif et un explicatif), un rendement moyen supérieur à 75%. Ce sont, de manière générale, les cantons dont l'écart entre tous les tests est le plus faible (11 et 12%). On ne s'étonnera pas que dans ces cantons, les enseignants aient trouvé majoritairement le travail proposé adapté à leur enseignement et qu'aucun élève ne l'ait accueilli négativement.

On peut émettre un certain nombre d'hypothèses pour expliquer ces différences entre cantons. Elles seraient liées:

- à la proximité, la nature, la forme, ainsi qu'aux objectifs du recyclage des enseignants en français;
- à la diversité des types de textes travaillés en classe;
- au nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français et plus particulièrement à la lecture;
- à la structure scolaire: la sixième est-elle au niveau primaire ou secondaire?
- à l'hétérogénéité ou non des classes: les élèves sont-ils déjà répartis en filières ou non?
- au taux d'élèves non-francophones...

On pourrait sans doute invoquer encore d'autres hypothèses. Nous donnerons de plus amples informations sur les résultats (l'analyse étant encore en cours) dans un prochain bulletin.

A.-M. Broi

Chercheuse à l'Office de la documentation et de la recherche pédagogiques, NE

N. Leu, A. Soussi

Chercheuses au Service de la recherche pédagogique, GE

Membres du groupe

Yves Baumann, Anne-Marie Broi, Pierre Dessibourg, Nicole Leu, Daniel Martin, Anne Soussi.

ENSEIGNER LA PRODUCTION ECRITE EN 6EME. QUELLES PRATIQUES?

Savoir écrire un texte est un objectif important de l'enseignement du français. Et c'est afin de mieux connaître les pratiques relatives à l'enseignement de la production écrite qu'un questionnaire a été envoyé, au printemps passé, à la moitié des enseignants du 6e degré. Les cantons de Berne, Fribourg, Genève, Neuchâtel, Valais et Vaud ont été touchés et nous profitons de ces quelques lignes pour remercier les 325 enseignants (68%) qui ont participé à cette enquête.

Cette recherche fournit des informations sur les objectifs poursuivis par les enseignants en production écrite, les moyens utilisés pour y parvenir, le temps consacré, la formation reçue, les diverses représentations de l'apprentissage de l'écriture et le type d'évaluation pratiquée; elle permet également de mieux connaître les opinions des maîtres quant à l'enseignement de la production écrite ainsi que leurs souhaits.

Les résultats présentés ici sont romands et ne tiennent pas compte des disparités - parfois importantes - entre cantons, entre enseignantes et enseignants...

Qui enseigne le français en 6e?

60% des répondants sont des hommes et plus du 75% des enseignant(e)s sont titulaires d'un brevet d'enseignement primaire (proportion variable entre structures primaire et secondaire).

Dans leur majorité, ils travaillent à temps complet et sont au bénéfice d'une certaine expérience. Relevons encore que 25% travaillent dans des classes à degrés multiples. 72% ont une pratique personnelle de l'écrit, pratique surtout utilitaire, (correspondance personnelle, procès-verbaux, rapports).

Quelle formation pour la production écrite?

C'est lors de recyclages obligatoires que la plupart des maîtres se sont formés à l'enseignement de la production écrite et seuls 39% des répondants ont été concernés par la formation initiale dans ce domaine. En bref, la formation à l'enseignement de la production textuelle ne semble pas atteindre tout le monde.

Quel degré de satisfaction?

Le tableau suivant compare le degré de satisfaction des enseignants concernant la rénovation de l'enseignement du français en général et l'enseignement de la production de textes en particulier.

	++	+	-	--
Rénovation de l'enseignement du fr.	5%	53%	28%	5%
Enseignement de la prod. de textes	5%	32%	44%	9%

Remarque: les pourcentages n'atteignent jamais 100%, car les «sans opinions», les réponses aberrantes et les non-réponses sont écartées.

Une majorité d'enseignants se montrent satisfaits de la rénovation du français, mieux adaptée pour les bons élèves que pour les enfants en difficulté ou non francophones. En revanche, l'insatisfaction est assez grande pour ce qui est de l'enseignement de la production écrite.

Que faut-il enseigner?

La place accordée à l'enseignement de la production textuelle dans les programmes de français est suffisante pour plus de 50% des enseignants. Cette proportion est à peu près la même en ce qui concerne l'enseignement de l'oral. A titre de comparaison, près de la moitié des enseignants pensent que l'orthographe n'a pas assez d'importance dans le programme.

Dans le cadre de l'enseignement de la production écrite, les élèves doivent acquérir des savoirs et des savoir-faire dont le palmarès est le suivant:

1. Prendre du plaisir à écrire
2. Savoir produire un récit
3. Savoir faire preuve d'imagination
4. Savoir résumer un texte

Qu'est-ce qui est enseigné?

Le temps consacré aux quatre domaines de l'enseignement du français est inégal et variable d'un canton à l'autre, mais en moyenne, le temps accordé à la production écrite est de 24%.

En 6e, les types de textes les plus fréquemment travaillés sont des narrations (91%) et des descriptions (80%). L'écriture d'un récit vécu, la rédaction d'un texte libre et le résumé d'un passage d'un livre sont quelques-unes des situations privilégiées.

Un enseignant sur deux intègre les activités langagières dans un projet plus global et ceux qui ne le font pas évoquent le manque de temps, le fait que ce type d'activité favorise les élèves les plus actifs, la disproportion entre l'investissement et le résultat obtenu...

Certaines conditions interviennent quasiment toujours lors de la production de texte: la mise à disposition d'un dictionnaire, les renseignements donnés par l'enseignant, la rédaction de brouillons (en vue d'une correction orthographique). A contrario, les conditions suivantes n'interviennent que rarement, voire jamais: le travail en groupe, les textes rédigés à la maison, la relecture par d'autres élèves avant la rédaction finale.

Lors de la production d'un texte en classe, environ un quart du temps est consacré à la préparation avec les élèves, un peu plus de la moitié à la rédaction proprement dite et un petit quart à la correction avec les élèves.

Si, suite à une production écrite, l'enseignant travaille plus spécifiquement certains domaines dans le cadre d'ateliers ou d'exercices, le travail porte - dans plus de 50% des cas - sur le vocabulaire, l'utilisation des temps, la ponctuation et les phénomènes de reprise et rarement sur les organisateurs textuels ou les types de discours.

Quelle évaluation?

L'évaluation, aspect important de l'enseignement pour les enseignants interrogés, sert en priorité à aider les élèves à améliorer leurs compétences en production écrite et à vérifier si les objectifs sont atteints.

A ces fins, la note s'utilise massivement, mais souvent avec une échelle incomplète des notes. La notation repose davantage sur une liste de critères précis - en général connus des élèves, mais fixés par le maître - que sur un classement intuitif. Parmi les critères les plus fréquemment retenus, citons: *la cohérence du texte, la correction de la syntaxe, la richesse du vocabulaire, l'imagination et l'originalité*. Peu d'enseignants citent la prise en compte du destinataire. En général, l'enseignant évalue seul les textes et s'il y a une suite à l'évaluation, il s'agit plutôt d'une correction individuelle.

Quels souhaits?

Des souhaits émanent de la très grande majorité des enseignants. 79% réclament un ouvrage de suggestions d'activités en production écrite, 66% un ouvrage de suggestions d'activités-cadres et 57% un ouvrage méthodologique. Par contre, il faut noter la faible demande pour ce qui est des perfectionnements sur le plan théorique.

Observer les pratiques...

Suite à cette enquête, nous effectuons des observations plus qualitatives et une dizaine d'enseignant(e)s de 6e nous ouvrent aimablement leurs classes. Ainsi, nous suivons «microscopiquement» le déroulement de l'enseignement de la production du résumé incitatif de conte (cf. résultats de l'enquête) et la façon dont les élèves apprennent à rédiger. Nos observations devraient permettre d'éclaircir quelque peu la dynamique de l'enseignement/apprentissage de l'écriture dans des situations de classe.

D. Béatrix Köhler

Chercheuse au Centre vaudois de recherches pédagogiques, VD

N. Revaz

Chercheuse à l'Office de recherche et de documentation pédagogiques, VS

Membres du groupe

Dominique Béatrix Köhler, Claude Bugniet, Nadia Revaz, Werner Riesen, Martine Wirthner.

ENSEIGNER L'EXPRESSION ORALE EN 6ÈME: UTOPIE OU REALITE?

Durant l'année 1993, la moitié des enseignant(e)s romands de 6ème ont été invités à remplir un questionnaire à propos de l'enseignement de l'oral. Entre 60 et 70% d'entre eux ont accepté de jouer le jeu, de nous dévoiler leurs pratiques d'enseignement et leur conception d'un enseignement de l'oral. Nous tenons à les en remercier.

Quelques-uns tout de même, pour des raisons certainement diverses et légitimes, ont préféré ne pas répondre: encore une enquête!... Dans quel but?... "on va de nouveau nous juger"... En tant que chercheurs, chargés de décrire et comprendre la situation de l'enseignement en Suisse romande, nous pouvons certes appréhender ces craintes. Toutefois, un tel questionnaire représente pour nous l'un des moyens qui nous permettent de remplir notre tâche — qui ne consiste en aucune façon à "juger", ou évaluer, mais bien à être à l'écoute des enseignant(e)s, à être au service de l'école, en tentant de mieux cerner les éléments multiples et divers qui conditionnent l'enseignement et favorisent l'apprentissage. Autrement dit, nous ne pouvons conduire de recherches — et *a fortiori* essayer d'influencer les décisions prises à propos de l'enseignement — sans contacts étroits et réguliers, sous des formes diverses, avec les enseignant(e)s et "le terrain".

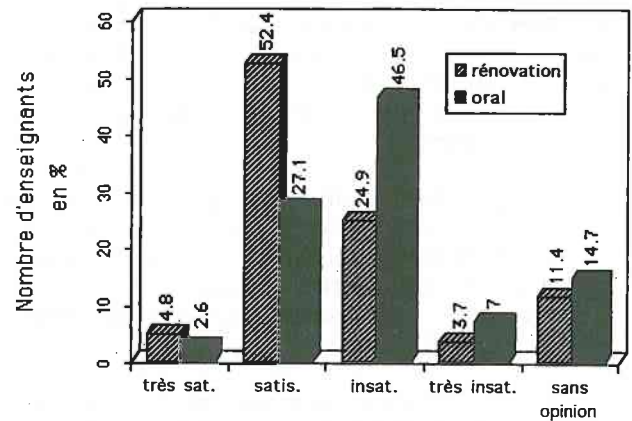
Plusieurs questions portaient par exemple sur les opinions et les souhaits des enseignant(e)s à propos de l'oral et de son enseignement: celles-ci nous permettent de réfléchir sur des bases plus concrètes aux orientations de l'enseignement de l'oral dans l'avenir.

Qu'apprenons-nous ainsi des réponses apportées à ces questions?

D'une relative insatisfaction...

D'abord — et malgré d'importantes différences cantonales que nous ne pouvons traiter dans le cadre d'un bref compte rendu mais qui seront naturellement prises en considération dans notre rapport final — nous constatons qu'une majorité des enseignant(e)s se déclarent globalement «satisfaits» ou «très satisfaits» de la rénovation de l'enseignement du français. Mais en revanche — et cela fait immédiatement ressortir l'intérêt d'une telle enquête — nous découvrons

ensuite que moins de 30% d'entre eux manifestent une satisfaction semblable à propos de l'enseignement de l'oral! Le tableau ci-dessous met en évidence ces différences:



... à des souhaits multiples et concrets

Ainsi nous prenons acte que beaucoup de choses restent à faire dans ce domaine précis de l'enseignement de l'oral. Mais quoi?... Lorsque nous examinons les souhaits exprimés par ces mêmes enseignant(e)s, ou plus précisément le taux de réponses «utile» ou «très utile» apportées à la question «selon vous, y a-t-il des points relatifs à l'enseignement de l'oral qui mériteraient d'être développés et/ou créés?», nous obtenons un tableau très instructif. Voici ces résultats, classés par ordre d'"utilité":

ouvrage de suggestions d'activités	94,1%
formation pratique	90,7%
échanges d'expérience avec des collègues	85,3%
élaboration collective de situations à exploiter en classe	82,8%
formation à l'évaluation de l'oral	80,9%
mise à disposition de documents audiovisuels	80,6%
mise à disposition d'un manuel	79,1%
clarification des objectifs	77,3%
outils d'évaluation de l'oral	77,3%
travail interdisciplinaire	76,2%
travail sur les productions d'élèves	74,7%
amélioration de la coordination entre degrés	68,9%
notes méthodologiques	61,8%
formation théorique	63%
mise à disposition de bibliographies commentées	54,2%

Que pouvons-nous retirer de ces résultats? Les instruments pratiques, concrets, sont apparemment plus demandés que les offres théoriques — comme le montre par exemple le contraste important entre "formation pratique" et "formation théorique". Les enseignant(e)s aimeraient donc surtout disposer d'outils, reçus lors d'une formation pratique ou élaborés avec des collègues. Toutefois, les résultats montrent aussi que les enseignant(e)s souhaitent beaucoup de choses... puisque chaque proposition recueille plus de 50% des suffrages! Que choisir? Où mettre les priorités?...

Des conceptions différentes de l'enseignement de l'oral

Cependant, une analyse plus fine permet de relativiser l'apparente unanimité de ces résultats et de percevoir comment ils sont liés en fait à des différences dans les conceptions mêmes de l'enseignement. Il s'avère en effet — ce qui apparaît d'ailleurs logique — que ce sont surtout les enseignant(e)s satisfait(e)s de la rénovation en général mais peu satisfait(e)s en ce qui concerne l'oral qui souhaitent disposer de tels outils pour améliorer leur enseignement; en revanche, les enseignant(e)s «globalement insatisfaits», tant de la rénovation que de l'enseignement de l'oral, demandent moins d'échanges d'expériences, moins de documents audio-visuels, moins de notes méthodologiques, moins d'interdisciplinarité... mais plus la mise à disposition d'un manuel...

Et des pratiques plutôt traditionnelles

Par conséquent, pour mieux comprendre les souhaits exprimés ici, il est nécessaire de prendre en considération d'autres informations, en particulier celles qui concernent les pratiques effectives d'enseignement: quelles sont les activités les plus fréquentes? Quelle place est accordée à l'évaluation de l'oral?, etc. Ces informations figurent également dans notre questionnaire: on découvre ainsi que l'activité orale la plus fréquemment exercée dans les classes de 6ème est... la lecture à haute voix — activité qui est pourtant considérée majoritairement comme peu utile à l'apprentissage! Les autres activités qui sont mises en oeuvre avec une fréquence comparable (entre 60 et 70%) sont, elles, jugées utiles; ce sont les exercices de vocabulaire, l'écoute et la compréhension de récits et l'exercice de la compréhension des consignes et modes d'emploi. A l'autre extrême, la pratique d'activités théâtrales, les improvisations et jeux

de rôle, l'écoute de chansons, de messages audiovisuels, la conduite d'interviews et la pose de voix ne sont guère pratiquées; les deux premières de ces activités sont pourtant considérées comme très utiles à l'apprentissage...

* * *

Que penser de ces données apparemment contradictoires? A quoi sont-elles dues? Reflètent-elles la réalité des classes? Pour répondre à ces questions, le recours à un questionnaire ne suffit plus. Il est nécessaire d'*aller sur le terrain*, dans les classes, d'observer, de nous entretenir avec les enseignant(e)s, afin de disposer de sources différentes d'information. C'est ce que nous sommes actuellement en train de faire.

Nous ne pouvons entrer dans le détail ici. Mais, au cours de l'automne 1995, diverses publications verront le jour qui aborderont ces différents aspects, et qui tenteront aussi de proposer des pistes, d'ouvrir de nouvelles perspectives.

Jean-François de Pietro
Chercheur à l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, NE

Membres du groupe

Y. Baumann, J.-F. de Pietro, P. Dessibourg, D. Martin, Ch. Merkelbach, Ch. Nidegger, M. Wirthner.

QUELQUES PUBLICATIONS-CLÉS

Dupont-Buonomo, N., Soussi, A. (1991). *Le Mississippi ou les méandres d'une certaine compréhension de l'écrit. Evaluation de la lecture en 4P*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques: Commission de coordination des centres de recherches pédagogiques de Suisse romande et du Tessin (Recherches 91.01).

Filliez, M. (1991). *La structuration de la langue en quatrième primaire*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques: Commission de coordination des centres de recherches pédagogiques de Suisse romande et du Tessin. (Recherches 91.03).

Weiss, J., Wirthner, M. (1991). *Enseignement du français. Premiers regards sur une rénovation*. Cousset: DelVal.

Wirthner, M., Martin D., Perrenoud, Ph. (1991). *Parole étouffée, parole libérée*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé S.A.

Wirthner, M. (1991). *Raconter, argumenter, informer, inciter: des élèves écrivent. Une observation de l'expression écrite en 4P*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques: Commission de coordination des centres de recherches pédagogiques de Suisse romande et du Tessin. (Recherches 91.02).

REGARD SUR UNE RECHERCHE GENEVOISE:

PRODUIRE UN TEXTE EXPLICATIF:

Comment les élèves de 11-12 ans se représentent et réalisent une activité d'écriture.
Bugniet, Claude; Nidegger, Christian. Genève: SRP, 1994.

La rédaction d'un texte explicatif n'est pas une pratique courante à l'école primaire. L'exercice implique une double maîtrise: celle du sujet traité et celle de l'écriture. Il s'agit aussi d'imaginer les futurs lecteurs et de leur transmettre clairement l'information.

Comment les élèves s'y prennent-ils pour réaliser cette tâche? Quelles sont les représentations qu'ils se font d'un texte bien rédigé? Une étude réalisée dans dix classes genevoises de 6P s'attache à répondre à ces questions et à mettre en lumière les multiples cheminements des élèves vers cette forme d'expression.

L'exercice proposé était de rédiger une lettre destinée au "courrier du lecteur" d'une revue scientifique pour jeunes. Il s'agissait de répondre à la question "Comment est-ce que je dois choisir les déchets pour faire mon compost?". L'information venait d'un film vidéo sur l'élimination des déchets ménagers à Genève. Après la projection du film, les élèves rédigeaient leur texte. Leur travail achevé, ils devaient répondre à un questionnaire sur leurs perceptions de l'écriture et du texte. C'était la première phase de l'expérience.

Le dépouillement des copies révèle la difficulté de relater, de présenter un texte articulé et de respecter la forme épistolaire exigée. Les enfants ont des idées précises, révélées par le questionnaire, sur les exigences de l'écriture mais ils ne les mettent guère en oeuvre. Ainsi, ils sont nombreux à attacher de l'importance au titre mais ils n'en font presque pas usage. A leurs yeux, se représenter les futurs lecteurs n'est pas essentiel. Compte vraiment la présentation extérieure du texte soit l'orthographe, la ponctuation et l'écriture soignée. Les idées et leur agencement viennent ensuite. Rien de véritablement étonnant dans cette vision car le discours éducatif attache une grande importance à la forme, à la correction du langage et de l'orthographe. Il néglige un peu le fond, le déroulement des idées, la rigueur des énoncés.

La seconde phase s'est déroulée dans quatre classes. Deux classes ont reçu une information supplémentaire sur le sujet traité, les deux autres sur la manière de rédiger un texte. Les élèves ont ensuite écrit une deuxième lettre sur le même sujet et répondu une nouvelle fois au questionnaire. L'analyse comparative des deux copies révèle que la plupart des élèves ont fait de réels progrès. Ceux-ci s'avèrent toutefois plus patients dans le groupe instruit des techniques d'écriture. Les élèves qui ont acquis quelques idées sur le développement, les découpages et les enchaînements d'un texte présentent leur propos avec plus de clarté et de pertinence.

Les réponses au questionnaire montrent une évolution de la perception du texte. Les élèves du groupe "contenu scientifique" attachent plus d'importance à la forme, orthographe et ponctuation, que ceux du groupe "rédaction de texte". Ces derniers commencent à percevoir l'importance des stratégies de l'écriture et de l'agencement des textes.

Dans la faille observée entre représentations de l'écriture et rédaction se glisse le problème des aléas de la communication. Imaginer le lecteur aide sans aucun doute à clarifier le propos.

Simone Forster

Collaboratrice à l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, NE



Le poing sur ... l'orthographe

Imaginer le lecteur et ses attentes? Prendre en compte ce qu'il est sensé savoir ou non? Euh... ça s'évalue ça? Je veux dire: on peut décider si c'est correct ou non? Vous comprenez: l'orthographe, eh bien il n'y a pas d'erreurs d'évaluation possibles: c'est juste ou faux et en plus on peut les compter (les fautes).

Quelqu'un qui m'écrit *Au mois d'aout, il parait qu'il vaut mieux ne pas s'assoier en plein soleil.* C'est clair, je compte deux fautes. Deux demi-fautes pour les circonflexes manquant sur u et i, une faute entière pour l'absence du e dans "asseoir". Et je suis certaine de mon jugement, tous les dictionnaires me donneront raison. Qui en revanche pourrait me certifier sans ambage que l'élève X a bien pris en compte le lecteur dans son texte?

Vous dites? L'Académie française recommande d'écrire *asseoir* et non plus *asseoir*? Et dans la dernière édition du *Bon usage*, André Goosse signale que cette même Académie recommande l'abandon du circonflexe sur les i et les u, sauf s'il y a un risque d'ambiguïté? Pas possible?! On ne peut plus être sûr de rien, alors?

Marinette Matthey

Membre de la Délégation à la langue française, NE

Comité de rédaction:

Raymond Hutin, SRP, Genève
Jacques Weiss, IRDP, Neuchâtel
Martine Wirthner, IRDP, Neuchâtel
Nadia Revaz, ORDP, Sion

IRDP, Fbg de l'Hôpital 43, Case postale 54, 2007
Neuchâtel. Tél. 038/24.41.91. Fax No
038/25.99.47.

Composition: IRDP, Christine Olivier