



# LE POINT SUR LA RECHERCHE

**F**RANÇAIS

Bulletin d'information

décembre 2001

---

## ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN 6<sup>e</sup> ANNÉE: DES DISCOURS AUX PRATIQUES

Dominique Béatrix Koehler, HEP/Lausanne  
Christian Nidegger, SRED/Genève  
Nadia Revaz, ORDP/Sion  
Werner Riesen, ORP/Tramelan  
Martine Wirthner, IRDP/Neuchâtel

### Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées...

**A**fin de dresser l'état des lieux de l'enseignement de la production textuelle en 6<sup>e</sup> année (élèves de 11-12 ans), une recherche en plusieurs volets a été menée en Suisse romande. Diverses facettes de cette problématique ont été explorées: les programmes et les méthodologies en usage, les opinions et les pratiques des enseignants, les productions des élèves. Diverses méthodologies ont permis de recueillir les données: questionnaires, observations, entretiens, analyses de documents officiels et de textes d'élèves.

Voici en quelques chiffres l'ampleur des prises d'information: 325 enseignants de français en Suisse romande ont répondu à un questionnaire, 10 classes ont été observées lors d'une séquence d'enseignement et d'apprentissage du résumé incitatif de conte (type quatrième de couverture), les enseignants de ces 10 classes ont été entendus avant et après la séquence, les textes de 189 élèves – les productions avant la séquence d'enseignement et les productions finales – ont été analysés ainsi que les documents officiels en vigueur dans cinq cantons. Cette recherche, à caractère systémique, a donné lieu à une publication retraçant, à la manière d'un kaléidoscope, les principaux résultats.

Dans ce *Point sur la recherche*, nous avons choisi de proposer, dans de courts articles, trois regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la production tex-

tuelle reflétant à la fois les différences entre les pratiques des enseignants, les tensions entre les divers discours et pratiques des acteurs de l'enseignement/apprentissage de la production textuelle ainsi que la diversité de leurs opinions sur les façons de procéder.

*Trois regards sur  
l'enseignement et  
l'apprentissage de la  
production  
textuelle.*

Le premier article traite de l'impact de différentes pratiques d'enseignement du résumé incitatif de conte sur les productions des élèves. Le deuxième met en évidence les décalages entre les discours prescriptifs des plans d'études et des moyens officiels d'enseignement, entre les représentations des enseignants concernant leur enseignement de la production textuelle et leurs pratiques effectives. Enfin, le troisième article permet, à l'aide d'analyses typologiques, d'élaborer des profils d'enseignants tenant compte de la façon dont ils se situent par rapport à l'enseignement du français en général, des activités qu'ils proposent à leurs classes et de leurs pratiques d'évaluation.

---

**Inviter à lire: y a-t-il des enseignements du résumé incitatif plus performants que d'autres?**

**D**ans cet article, nous traiterons de l'impact de l'enseignement du résumé incitatif sur les performances des élèves en comparant des résumés écrits avant une séquence d'enseignement et des résumés produits en fin de séquence afin de tenter de dégager quelques pistes pertinentes qui pourraient faire progresser les élèves dans ce genre de texte.

Le résumé scolaire a souvent pour but d'évaluer les capacités de compréhension et de production écrite des élèves. S'il est vrai que l'«activité résumante» est nécessaire pour apprendre à maîtriser l'information, l'enjeu communicatif des résumés pratiqués à l'école, qui portent principalement sur la réduction sémantique, est faible et souvent l'exercice est perçu comme ennuyeux par les élèves. On peut cependant, en travaillant sur des textes authentiques, rendre cet exercice plus intéressant et permettre aux élèves de s'interroger sur la situation de communication qui caractérise le résumé à produire. Ainsi, en leur proposant de rédiger une quatrième de couverture, on engage un travail à propos d'un genre socialement pertinent et on leur donne l'occasion de s'interroger non seulement sur le contenu du résumé, mais également sur son but et son destinataire. Ce genre de texte oblige donc les scripteurs à réfléchir sur les liens entre le narratif et l'argumentatif. En effet, le résumé type «quatrième de couverture» ne sert pas à dispenser de la lecture, mais au contraire à y inciter.

### D'une appréciation globale à une analyse critériée

Les résumés incitatifs produits par les élèves (cf. introduction) ont tout d'abord été évalués globalement par les observateurs. Ensuite, une analyse systématique de chaque texte a été effectuée en retenant à la fois des critères liés au genre (le titre, le type d'incitation ou encore le fait que le résumé soit partiel ou complet...) et des critères valables plus largement dans toute production textuelle (système des temps, reprises anaphoriques...).

*Mieux utiliser les productions initiales pour mieux planifier les séquences d'enseignement.*

Tentons donc de répondre à la question qui nous occupe: après une séquence d'enseignement/apprentissage plus ou moins longue, les élèves améliorent-ils réellement leurs compétences en rédaction de résumés incitatifs de conte? Si oui, où se situent les progrès? Comparons tout d'abord les productions initiales et finales des élèves en utilisant

l'indice global d'appréciation des productions<sup>1</sup>. Le tableau 1 permet de voir, pour chaque classe, s'il y a progrès des élèves, si ces derniers stagnent voire encore régressent.

Tableau 1: Nombre d'élèves par classe qui régressent, stagnent ou progressent entre la production initiale et la production finale

Classes	Régression	Stabilité	Progrès	Nombre d'élèves
A	9 (45%*)	9 (45%)	2 (10%)	20
B	4 (18%)	12 (55%)	6 (27%)	22
C	7 (36%)	6 (32%)	6 (32%)	19
D	2 (13%)	5 (31%)	9 (56%)	16
E	5 (26%)	8 (42%)	6 (32%)	19
F	2 (11%)	9 (50%)	7 (39%)	18
G	0 (0%)	9 (45%)	11 (55%)	20
H	3 (19%)	10 (62%)	3 (19%)	16
I	4 (19%)	12 (57%)	5 (24%)	21
J	6 (33%)	6 (33%)	6 (33%)	18
<b>Total</b>	<b>42 (22%)</b>	<b>86 (46%)</b>	<b>61 (32%)</b>	<b>189</b>

\*les pourcentages sont indiqués uniquement pour faciliter la comparaison

A la lecture du tableau ci-dessus, on constate que les compétences de la moitié des élèves restent plutôt stables entre les deux prises d'information: un tiers des élèves est jugé en progrès et un cinquième produit des textes jugés moins bons. Les différences entre les classes sont nettes: si, dans six classes, on peut dire que les performances de près de la moitié des élèves restent stables, ce n'est que dans deux classes – la D et la G – qu'une majorité des élèves progressent. De plus, il faut constater que, dans deux classes – la A et la C –, la majorité des élèves font preuve de prestations moins bonnes dans la situation de production finale que dans la production précédant la séquence d'enseignement/apprentissage. On peut dès lors se poser la question des caractéristiques des classes et surtout du genre d'enseignement qui permet cette progression et a contrario des caractéristiques qui l'empêchent.

### Une classe dont la majorité des élèves progressent

<sup>1</sup> Comment cette appréciation globale est-elle liée aux critères d'appréciation plus objectifs de nos évaluations? Sans entrer dans le détail des analyses statistiques, nous pouvons dire que, pour les observateurs, dans leur jugement global, un bon résumé incitatif est un résumé partiel témoignant de la compréhension du texte source, syntaxiquement correct, sans rupture de la chaîne anaphorique et comprenant un titre. Et c'est surtout un résumé contenant plusieurs éléments incitatifs. Ce dernier point montre qu'il y a une certaine fidélité entre l'appréciation globale des observateurs et une évaluation plus critériée.

Par exemple, la classe G, à la tête de laquelle se trouve un enseignant expérimenté, fait plutôt preuve d'un niveau élevé: 60% des productions initiales sont qualifiées positivement par les observateurs<sup>2</sup>. Mais, trois autres classes partent également avec un niveau moyen de réussite équivalent et ne progressent pas aussi bien. Le temps consacré à l'apprentissage du résumé incitatif dans cette classe se situe au-dessous de la moyenne de nos dix classes observées. De plus, on y travaille dans une relative indiscipline<sup>3</sup>. Venons-en à la dimension didactique qui nous intéresse ici. Dans la classe G, un travail d'observation de quatrièmes de couverture a permis de mettre en évidence de nombreux éléments y relatifs. Les différentes parties du conte sont abordées et il est précisé que l'on ne mentionne jamais la fin dans le résumé incitatif. Les critères relatifs au contenu (on parle du héros, on aborde les caractéristiques de l'histoire qui peut faire peur, être amusante...) et sur la forme (la dernière phrase peut être au futur, on utilise des points de suspension, d'exclamation...) sont travaillés systématiquement. Les productions initiales sont reprises dans le courant de l'apprentissage pour supprimer le superflu et trouver une phrase de clôture. Une grille d'évaluation reprenant les critères travaillés au cours de la séquence sert également de guide de production pour les élèves. En bref, on peut dire que, dans cette classe, le travail se fait systématiquement sur des caractéristiques précises du résumé incitatif. Les objectifs sont donnés clairement et, de plus, on observe une cohérence entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué.

#### Une classe dont la majorité des élèves régressent<sup>4</sup>

L'enseignant de la classe C est expérimenté et consacre plus de temps que la moyenne des praticiens observés à l'enseignement de ce genre de texte. Les compétences de ses élèves sont déjà assez élevées dans la production initiale<sup>5</sup>. Quelles sont les caractéristiques des propositions didactiques dans cette classe? Les critères à respecter dans le cadre de la production d'un résumé incitatif sont décou-

<sup>2</sup> Il faut noter que, dans l'autre classe où les élèves progressent bien, l'enseignante n'est pas expérimentée et les textes initiaux des élèves ont été évalués plutôt négativement par les observateurs.

<sup>3</sup> Ces deux dernières dimensions sont également présentes dans l'autre classe dont les élèves progressent bien.

<sup>4</sup> Un biais dans les deux classes qui régressent est éventuellement possible: en effet les textes sources proposés pour l'évaluation finale par les enseignants de ces classes-là sont plus longs et plus complexes que le texte source utilisé pour le texte initial.

<sup>5</sup> Ces dimensions sont également présentes dans l'autre classe dont la majorité des élèves régressent et le niveau élevé de départ se retrouve et dans une classe qui progresse bien - nous l'avons vu dans l'exemple précédent - et dans une classe dont les élèves stagnent.

verts peu à peu par les élèves au cours de nombreuses productions individuelles ou de groupes qu'ils effectuent pendant la séquence d'apprentissage. Les critères sont toujours plus nombreux au fil des périodes, mais jamais il n'y a de systématisation de ce qui a été constaté par oral. Les répétitions sont également rares. On constate encore que la production initiale n'est que très modérément utilisée bien que de très bons résumés - comportant notamment une analyse ou des commentaires, - aient été produits par les élèves. Non repris par l'enseignant, il semble que ces critères de haut niveau n'ont plus été utilisés par les élèves pour leur production finale. En bref, les élèves de cette classe sont surtout amenés à produire de nombreux résumés et ce n'est que peu à peu qu'ils en extraient les caractéristiques, sans systématisation: il semble que l'idée directrice soit ici: on apprend à écrire en écrivant, on apprend à faire un résumé incitatif en produisant de nombreux résumés incitatifs.

#### *Production finale d'un élève de la classe G* (texte collé sur la version papier)

#### Evolution entre productions initiales et productions finales

Poursuivons nos analyses en observant ce qui change entre les productions initiales et les productions finales. Tout d'abord qu'en est-il de quelques critères non spécifiques au genre de texte? Les productions des élèves se différencient sur les critères suivants:

- la longueur des résumés diminue légèrement lors de la production finale;
- l'emploi du système des temps évolue entre les deux situations: davantage d'élèves ne mélangent plus les systèmes imparfait/passé simple et passé composé/présent;
- les organisateurs textuels sont plus nombreux dans la production finale;
- l'emploi correct des anaphores progresse légèrement entre les deux productions;
- la syntaxe est jugée plus adéquate dans la production finale;
- par contre, la compréhension des textes sources paraît moins bien dominée dans le résumé final que dans la production de départ.

Ensuite, pour ce qui est des critères spécifiques concernant la quatrième de couverture, au nombre de sept dans nos analyses, nous les avons regroupés par configurations:

titre seul, mention "conte" seule	titre + auteur	aucun élément	titre + mention "conte"	titre + auteur + éditeur + âge conseillé pour les destinataires + mise en page "particulière"	configurations diverses
-----------------------------------	----------------	---------------	-------------------------	---	-------------------------

Dans l'ensemble, on constate un progrès manifeste entre les productions initiales et les productions finales: si plus de la moitié des résumés de départ ne contenaient aucun élément typique des quatrièmes de couverture, on n'en recense plus qu'un cinquième dans cette configuration lors de l'évaluation finale. Des progrès considérables ont été mis en évidence pour le titre. En ce qui concerne les autres configurations, un effet classe important est constaté. Dans la classe G, qui, nous l'avons vu, est considérée comme une classe qui progresse bien, on trouve près des deux tiers des élèves qui ont mentionné sur leur quatrième de couverture le titre, l'auteur, l'éditeur, l'âge des destinataires et esquissé une mise en page particulière. C'est le résultat d'un travail systématique d'observations des quatrièmes dont les éléments ont été repris dans la grille d'évaluation élaborée avec les élèves.

### Tenir compte des productions initiales

Nos résultats relatifs aux performances des élèves dans des productions de textes incitatifs corroborent des données développementales: les élèves de 6<sup>e</sup> sont, en général, capables de mettre en œuvre des procédures visant à la réduction sémantique d'un texte narratif, et ceci souvent dès leur production initiale. Ces résultats contribuent à légitimer les pratiques des enseignants qui sont très nombreux à travailler sur les genres narratifs et les résumés en 6<sup>e</sup>.

Il n'a pas toujours été facile d'établir une comparaison entre les productions initiales des élèves (texte source unique choisi par nous) et leurs productions finales (divers contes choisis par les enseignants). Aucun enseignant n'a repris le conte proposé comme texte source lors de l'évaluation-bilan et rares sont les enseignants qui l'ont utilisé dans la phase d'apprentissage, voire pour se faire une idée du niveau de départ des élèves. Nous avons tout de même mis en évidence que près de la moitié des élèves n'évoluent pas: leurs performances stagnent. Au terme d'une séquence d'enseignement/apprentissage plus ou moins lon-

gue (entre 1h20 et 6h40), ce résultat n'est pas très encourageant bien que l'on constate la présence d'éléments travaillés dans la majorité des textes finaux. Ces éléments sont-ils déjà acquis? Nous l'avons vu, une approche systématique sur des éléments précis, des constructions d'outils de référence communs (construction de grilles, récapitulations au tableau noir...), peut-être des interactions efficaces entre maître et élève(s), semblent être pertinents, en tout cas à court terme, pour faire progresser les élèves dans leur capacité de produire le genre de texte proposé. Par contre, une gestion non systématique des critères à prendre en compte pour produire un résumé incitatif (les critères sont découverts par les élèves, voire mentionnés par l'enseignant, mais jamais systématisés dans un schéma, une liste ou tout autre outil) ou une centration exclusive sur l'une des caractéristiques du genre travaillé (les résumés incitatifs doivent être courts par exemple) semblent freiner les progrès.

En conclusion, il nous semble, d'une part, qu'une analyse et une utilisation des productions initiales des élèves dans une perspective formative permettraient certainement aux enseignants de planifier leur séquence d'enseignement/apprentissage de façon à ce que leurs élèves en bénéficient tous optimalement, éventuellement de façon différenciée. D'autre part, nos résultats confirment que l'utilisation systématique d'outils, voire leur confection en commun, sont en relation avec la production de textes plus performants, plus adéquats de la part des élèves, à la fin de la séquence d'enseignement.

## Décalages dans l'enseignement/apprentissage de la production textuelle: entre dire et faire

L'enseignement/apprentissage de la production écrite s'inscrit-il dans une situation de communication? Passe-t-il par une approche textuelle? Conduit-il à une articulation des activités de structuration et d'expression? Donne-t-il lieu à une évaluation cohérente des textes des élèves?

Dans cet article, nous tenterons de mettre en évidence quatre séries de décalages entre plusieurs résultats de nos données: entre ce qui est dit officiellement de la production écrite (plans d'études, méthodologie...), ce qui est dit à ce sujet par les enseignants (questionnaire et entretiens), leurs pratiques (observations dans les classes) et ce qui peut être observé dans les productions d'élèves. Nous concluons en faisant ressortir une série de paramètres observés dans certaines pratiques efficaces d'enseignement/apprentissage d'un genre textuel.

### Premier décalage: un destinataire absent

Même si les objectifs peuvent paraître souvent flous, ou si les moyens proposés sont insuffisants, le discours officiel (plans d'études, méthodologies...) affirme la nécessité de placer les activités d'expressions dans des situations de communication (par exemple l'activité-cadre) prenant en compte notamment le (ou les) destinataire(s).

Or, que constate-t-on? 75% des enseignants pensent en effet qu'il est important en 6<sup>e</sup> année de savoir adapter la forme du texte au destinataire; cependant, ils ne sont plus que la moitié à définir le destinataire lors de la production écrite demandée aux élèves, et seulement 40% à en tenir compte lors de l'évaluation des textes. A la question de l'intégration des activités dans une activité-cadre, un enseignant sur deux répond par l'affirmative.

Les observations en classe montrent que seuls deux enseignants sur dix ont défini le destinataire dans la séquence d'enseignement/apprentissage sur le résumé incitatif de conte, et qu'un seul parmi eux a conçu la séquence en fonction d'un projet. Ce sont ces mêmes enseignants qui font figurer le destinataire parmi les critères d'évaluation des productions de leurs élèves.

Ces résultats font nettement apparaître un décalage entre un discours sur la langue en tant qu'elle est avant tout outil de communication et des pratiques qui, elles, favorisent peu l'écriture contextualisée. Mais comment passer d'un discours à des pratiques en classe?

### Deuxième décalage: la prédominance du texte narratif

L'enseignement/apprentissage de la production écrite passe-t-il par une approche textuelle? Afin de répondre à

cette question, nous allons mettre en parallèle les différentes données recueillies à ce propos.

Tout d'abord, si l'on se réfère aux objectifs des plans d'études, ceux qui concernent les genres et types de textes ou les actes de parole sont nombreux. Cela signifie qu'il est recommandé de travailler une grande diversité de genres ou de types de textes.

*Entre le dire et le faire, il y a des écarts à réduire.*

Ensuite, les réponses au questionnaire montrent que les textes argumentatifs et incitatifs sont peu abordés par les enseignants (respectivement 15 et 14%); *a contrario*, ceux-ci privilégient les textes narratifs (91%), descriptifs (80%), poétiques (62%) et explicatifs-informatifs (60%). Ce constat a été confirmé lors des entretiens puisque les enseignants interrogés proposent essentiellement des activités centrées sur le texte narratif à leurs élèves. Nous faisons donc l'hypothèse que la prédominance du narratif peut s'expliquer parce que celui-ci constitue le type de texte le plus familier aux enseignants.

De plus, dans le cadre de nos observations en classe, nous avons proposé de travailler le résumé incitatif de conte, tel qu'il peut apparaître sur une 4<sup>e</sup> de couverture. Si la lecture de contes et leur résumé sont des tâches relativement fréquentes en 6<sup>e</sup> année, la pratique du texte incitatif l'est nettement moins, comme nous venons de le voir ci-dessus. Hormis la contrainte du genre de texte à produire, les enseignants étaient libres d'organiser le contenu et le déroulement des activités à leur convenance. Nos observations ont fait apparaître la difficulté pour les maîtres (50% d'entre eux) de tenir compte des caractéristiques du genre en question.

Enfin, l'analyse des productions écrites des élèves permet de dire que les caractéristiques du genre sont mieux maîtrisées dans les classes où celles-ci ont été à la fois étudiées et évaluées.

La focalisation sur le texte narratif présente un double risque, d'une part celui de calquer ses caractéristiques à tout genre de texte, d'autre part celui de ne pas tenir compte suffisamment des caractéristiques du genre de texte travaillé. Ce n'est que progressivement, au fil des travaux en linguistique ou en psycholinguistique, que les notions de types puis de genres de textes ont été introduites dans le discours officiel. Toutefois, il nous semble qu'il a manqué une étape intermédiaire - d'opérationnalisation de ces no-

tions - pour que la diversité des écrits en classe devienne réalité.

### Troisième décalage: structuration et expression, rupture ou alliance?

Au départ de la rénovation de l'enseignement du français, il était clair, en particulier dans *Maîtrise du français*, que les activités de structuration de la langue devaient être au service de l'expression des élèves. Cette volonté est cependant restée au niveau des intentions; rien n'a été proposé pour concrétiser une articulation entre les deux types d'activités. Plus même, les plans d'études, les grilles-horaire, les carnets scolaires, voire les moyens d'enseignement, séparent complètement ces domaines.

De manière très explicite, deux enseignants sur les dix ayant participé à l'observation en classe expriment la difficulté à établir un lien entre activités de structuration et activités d'expression. De plus, dans huit des dix classes observées, nous avons constaté effectivement une absence de lien entre structuration et expression.

Derrière la question de cette articulation, se pose une question fondamentale, à savoir comment apprend-on à écrire? Pour certains, écrire s'apprend avant tout en écrivant, c'est-à-dire au travers de nombreuses activités d'expression. Pour d'autres, c'est au contraire grâce à une meilleure maîtrise de la langue par la syntaxe, l'orthographe et le vocabulaire que se construit peu à peu la capacité à écrire. D'autres, enfin, favorisent une approche intégrée des activités, les activités de structuration fournissant une aide pour maîtriser l'écriture des textes. Ils tentent ainsi l'articulation des activités, ce qui correspond bien au discours déjà présent dans *Maîtrise du français*, mais aussi aux propositions en cours d'élaboration dans les séquences didactiques en expression qui constitueront les futurs moyens d'enseignement pour la Suisse romande (en cours de parution chez De Boeck).

### Quatrième décalage: une évaluation centrée sur des critères formels

On remarque l'importance de critères formels pour l'évaluation des textes, aussi bien pour les enseignants interrogés que pour ceux de l'observation; les critères les plus récurrents sont la grammaire et la richesse du vocabulaire.

Dans les classes observées, des critères spécifiques au genre de texte travaillé ont généralement fait l'objet d'un enseignement/apprentissage. Toutefois, il n'y a pas toujours eu concordance entre le travail effectué et les critères retenus pour l'évaluation. Cette cohérence n'a en effet été observée que dans six classes sur dix. En revanche, dans tous les cas, des critères formels (grammaire, richesse de vocabulaire, ponctuation, orthographe...), dont

il n'a parfois pas été question lors de la séquence d'enseignement/apprentissage, ont été pris en considération pour évaluer les productions des élèves.

Comment expliquer la prédominance de ce type de critères? On peut émettre deux hypothèses. Premièrement, avoir conscience de la diversité des genres (ou types) de textes ne suffit pas, encore faut-il définir et travailler de manière systématique leurs caractéristiques. Deuxièmement, la représentation que se font beaucoup d'enseignants du savoir écrire passant progressivement de la maîtrise de la phrase à celle du texte pourrait constituer une autre explication possible. De ce fait-là, les critères spécifiques du genre passent alors au deuxième plan au profit de critères valables pour tout texte.

### En guise de conclusion: des paramètres qui favorisent l'apprentissage

Les quatre séries de décalages ci-dessus dénotent une série de difficultés liée à l'enseignement/apprentissage de la production écrite. Dans le cadre de notre recherche, nous avons néanmoins dégagé, au fil des observations effectuées, des paramètres ayant une incidence positive sur les progrès des élèves entre productions initiale et finale. Nous en avons répertorié neuf.

#### 1. *La contextualisation de la pratique de l'écriture*

La définition des buts de la production et la définition du destinataire et de la situation de production permettent de donner sens et de motiver les activités de la séquence d'enseignement/apprentissage.

#### 2. *La prise en compte des capacités initiales des élèves pour construire les activités de la séquence d'enseignement/apprentissage*

Les acquis et les lacunes repérables dans les productions initiales peuvent infléchir le déroulement des activités, afin de permettre une progression de l'apprentissage.

#### 3. *L'annonce explicite et systématique des objectifs de travail aux élèves*

#### 4. *L'élaboration en classe, avec les élèves, des outils capables de les aider à écrire leur texte*

Pour illustration, dans une classe, l'enseignante et les élèves ont, au fil de la séquence, récapitulé les observations faites sur des panneaux. Avant la production finale, une grille d'observation a en outre été construite avec la classe pour aider les élèves à écrire leur texte.

#### 5. *Une cohérence à l'intérieur des activités proposées*

Par exemple, lorsque les consignes sont claires et cohérentes, on a pu observer que les élèves ont moins de difficultés à répondre aux attentes et à progresser sur des critères précis.

6. *La régulation des activités des élèves en vue de leur faire prendre conscience des critères utiles pour écrire le genre de texte travaillé*

Dans quelques classes, des quatrièmes de couverture ont été observées permettant ainsi aux élèves une première prise de conscience des caractéristiques du genre de texte étudié. Pour être utile, il semble indispensable que cette prise de conscience soit étayée par un travail plus approfondi de ces caractéristiques.

7. *La préférence accordée à la réécriture ciblée plutôt qu'à la multiplication des productions*

Dans les classes qui ont privilégié la réécriture ciblée (c'est-à-dire la réécriture portant sur des aspects spécifiques du genre de texte à produire), les progrès sont davantage visibles dans les productions finales. La multiplication des productions intermédiaires engendre au contraire une certaine lassitude chez les élèves.

8. *Un travail sur la compréhension des textes sources*

Lorsque la production écrite s'appuie sur un texte lu, il s'avère essentiel de vérifier que les élèves l'aient bien compris.

9. *Une évaluation finale dont les critères connus des élèves avant la production finale sont ceux vus tout au long des activités*

Ces paramètres doivent être considérés comme des pistes d'un apprentissage efficace. Leur combinatoire laisse sans aucun doute place à différents profils d'enseignement. Il ne s'agit pas de voir là un modèle de l'enseignement de la production écrite.

On peut penser que les décalages observés dans le cadre de la recherche sur la production écrite en 6<sup>e</sup> année s'étendent probablement à l'ensemble du programme de français. Entre le dire et le faire, il y a un certain nombre d'écarts qu'il s'agirait de réduire pour rendre l'enseignement du français, en particulier celui de la production écrite, plus cohérent.

## Une diversité d'opinions et de pratiques

**A**fin d'appréhender les pratiques d'enseignement et d'évaluation et de donner l'occasion aux enseignants d'exprimer leurs opinions, concernant principalement l'enseignement de la production écrite, nous avons également effectué une enquête par questionnaire.

Les 325 questionnaires reçus nous ont permis de mettre en évidence une grande diversité d'opinions et de pratiques. En effet, d'un canton à l'autre, d'une école à l'autre, d'un type de classe à l'autre, les opinions des enseignants divergent parfois de manière importante. Sur la base des données récoltées, nous avons effectué des analyses typologiques qui ont permis d'élaborer des profils d'enseignants en nous appuyant sur les questions suivantes:

- Comment les enseignants se situent-ils par rapport à l'enseignement du français en général et de la production écrite en particulier?
- Quelles sont les activités pratiquées en classe?
- Quelles sont leurs pratiques évaluatives?

Chacun des profils dégagés regroupe ainsi les enseignants qui ont des opinions et/ou des pratiques relative-

ment semblables. Ces analyses typologiques nous ont permis d'obtenir des groupes aussi homogènes et distincts que possible. L'examen de ces groupes laisse apparaître les configurations d'opinions les plus caractéristiques chez les enseignants ayant répondu au questionnaire.

### Opinions: des enseignants plus ou moins satisfaits

Dans une première analyse, portant sur les opinions concernant le degré de satisfaction face aux rénovations ainsi que sur les pratiques en classe, les enseignants ont été répartis en quatre groupes. D'un côté, le groupe des «expressionnistes très satisfaits»<sup>6</sup> est constitué d'enseignants qui sont très satisfaits de la rénovation de l'enseignement du français et de la production écrite et qui accordent une part importante à la production écrite en ne faisant que peu de structuration. De l'autre côté, les enseignants qui constituent le groupe des «expressionnistes très insatisfaits» sont ceux qui sont insatisfaits de la rénovation de l'enseignement du français et surtout très insatisfaits de l'enseignement de la production écrite. Dans les deux autres groupes, les «structuralistes satisfaits» et les «structuralistes insatisfaits», nous re-

<sup>6</sup> Les noms attribués à ces groupes sont issus d'un choix subjectif des chercheurs.

trouvons les enseignants qui sont plus ou moins satisfaits des rénovations mais qui accordent plus de place à la structuration qu'à l'expression écrite.

#### Production écrite: entre sélection et diversité

Dans une deuxième analyse, portant sur les activités pratiquées durant l'année scolaire, les enseignants ont été répartis en trois groupes. Le groupe des «sélectifs» est constitué des enseignants qui ne pratiquent, majoritairement, que peu d'activités différentes et presque toujours en relation avec le texte narratif. Le deuxième groupe, celui des «sélectifs enrichis», rassemble les enseignants qui, en plus des activités essentiellement axées sur le récit ou l'exposé, pratiquent des activités créatrices et poétiques. Le troisième groupe réunit sous le label des «non sélectifs» les enseignants qui pratiquent beaucoup d'activités diversifiées. Ce sont les enseignants généralistes qui varient le plus leurs activités de production écrite en classe et diversifient les genres de textes travaillés.

#### Evaluation: des pratiques diverses

Une troisième analyse, portant sur les pratiques en matière d'évaluation, nous a permis de répartir les enseignants en trois groupes. Le premier groupe est constitué des enseignants qui centrent principalement leurs évaluations sur des critères en relation avec l'originalité et une certaine créativité; nous avons qualifié ces enseignants de «ciblés». Dans le deuxième groupe, se retrouvent, sous l'étiquette de «polycritériés», les enseignants qui prennent en compte un maximum d'éléments; pour eux tout semble être important et doit être contrôlé. Le troisième groupe rassemble les «monocritériés» qui sont les enseignants qui, dans leur majorité, ne prennent en compte systématiquement que la cohérence du texte. En ce qui concerne les pratiques en matière d'évaluation, nous relevons encore l'importance des critères formels, en particulier la place accordée par les enseignants à la syntaxe et à l'orthographe lors de l'évaluation des textes de leurs élèves.

#### Profils différents: des causes multiples

En ce qui concerne les opinions déclarées, on relèvera que les insatisfactions portent surtout sur l'enseignement de la production écrite et que cela favorise, probablement, les activités de structuration. Mais que dire des enseignants satisfaits des rénovations et qui continuent de n'accorder que peu de temps aux activités d'expression ou encore de ceux très insatisfaits de la production écrite et qui accordent une part importante aux activités d'expression!

Pour ce qui est de l'évaluation, nous constatons qu'il est très difficile pour les enseignants de cibler les critères

d'évaluation en fonction du genre de texte abordé et des apprentissages effectués. L'évaluation semble donc constituer un problème central aussi bien au degré primaire que secondaire.

Grâce aux analyses que nous avons effectuées, nous avons pu obtenir plusieurs profils aux caractéristiques différenciées en raison d'une grande diversité des opinions et des pratiques. Les causes de cette diversité sont multiples et parfois difficiles à identifier. Nous pouvons tout de même en dégager quelques-unes. Le degré de généralité et le nombre des objectifs, non hiérarchisés, des plans d'études peuvent en partie expliquer l'éventail des activités pratiquées par les enseignants. De grandes différences dans les formations proposées et suivies apparaissent entre les différents cantons et donc entre les enseignants. Les représentations que les enseignants ont de l'enseignement de la production écrite, la manière dont les élèves apprennent et les habitudes de gestion de classe influencent également fortement les pratiques en matières d'enseignement de la production écrite.

#### Référence

Béatrix Koehler, D., Nidegger, C., Revaz, N., Riesen, W., Wirthner, M. (1999). *Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées...* Neuchâtel: IRDP et Lausanne: LEP.

#### Comité de lecture

Anne-Marie Broi, Office de recherche et de statistique de l'enseignement, Neuchâtel  
Serge Erard, Cycle d'orientation, Genève  
Christian Merkelbach, Office de recherche pédagogique, Tramelan