

Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite ?

Dr. Abdeslam Zetili
Université de Constantine



Synergies Algérie n°9 - 2010 pp. 159-172

Résumé : *S'inscrivant dans le cadre de la didactique de l'écriture, l'investigation dont nous rendons compte dans le présent article est une tentative d'évaluation des pratiques enseignantes adoptées en classe de fle et une analyse des rôles des interactants lors du déroulement de l'activité de production écrite. Notre test est une enquête par questionnaire écrit auto-administré, menée auprès des enseignants du secondaire de la wilaya de Mila. L'objectif est de circonscrire, à partir des réponses fournies par les sujets informateurs, les différents éléments de la démarche d'enseignement de l'écriture et de tenter d'en définir les points forts et les limites. Des types de remédiations sont proposés au fur et à mesure de l'analyse des résultats.*

Mots-clés : *Enquête, questionnaire, production, intervention pédagogique, évaluation.*

Abstract. *Framed in the didactic of writing, the investigation we lead in the present article is an attempt to evaluate the teaching practices adopted in classes of ffl (french as a foreign language) and an analysis of the roles of interactors during the activity of written production. Our test is an enquiry by written auto-administrated questionnaire directed to secondary schools teachers in the wilaya of Mila. The objective is to oversee, from the answers given by the informing subjects, the different elements of the way of teaching writing and to try to define its high points and its limits. Type of remedy are proposed as fas as we analyse the results.*

Keywords : *enquiry, questionnaire, production, pedagogical intervention, evaluation.*

المخلص: يندرج هذا البحث الميداني في إطار تعليمية الإنشاء و هو محاولة متواضعة لتقييم الممارسات التعليمية المتبعة في مادة اللغة الفرنسية و دراسة لأدوار الأساتذة و المتعلمين خلال إجراء النشاط الإنشائي. هذه التجربة هي عبارة عن تحقيق قمنا به مع أساتذة التعليم الثانوي لولاية ميله و أردنا من خلال الأجوبة المحصل عليها الإحاطة بمختلف جوانب الطريقة المتبعة في تعليم الكتابة و إبراز نقاط القوة و الضعف التي تميزها. و قد حاولنا اقتراح بعض الحلول البيداغوجية في أثناء تحليل أجوبة الأساتذة.

الكلمات المفتاحية : تحقيق، أسئلة، إنتاج، تدخلات بيداغوجية، تقييم..

Introduction

Dans le but de recueillir des informations sur les pratiques adoptées et les rôles des interactants lors du déroulement de l'activité de production écrite en classe de fle, nous avons menée une enquête par questionnaire écrit auto-administré. Ce test est en réalité le prolongement des séances d'observation de classe que nous avons effectuées dans le même cadre de recherche (voir notre article publié dans le n°5 de *Synergies Algérie*). Il tend à circonscrire, en consultant un nombre d'informateurs plus important, des aspects précis de l'enseignement/apprentissage de l'écrit au cycle secondaire, notamment les types de techniques d'expression enseignées, la diversification de la démarche, la préparation à l'écrit, la théorisation sur l'écriture, les tâches d'écriture proposées, la production *intra* ou *extra-muros*, les types d'interventions pédagogiques engagées par E (Enseignant) en cas de blocage des A (Apprenants), les pratiques évaluatives adoptées.

Cette investigation est menée suivant une démarche rigoureuse, en respectant scrupuleusement les étapes essentielles telles que les définissent les spécialistes en méthodologie. A ce propos, nous nous référons essentiellement à R. Mucchielli (*Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, 1985, ESF, 8^{ème} édition) qui préconise les étapes suivantes : définition de l'objet de l'enquête, formulation des hypothèses et définition des objectifs, détermination de la population d'enquête, échantillonnage, rédaction du questionnaire, pré-test ou évaluation du degré de validité du questionnaire, lancement de l'enquête, exploitation et analyse des résultats.

1. La population d'enquête et l'échantillon

Généralement, pour des raisons pratiques et matérielles, lorsque l'univers d'enquête compte un nombre d'individus assez élevé et couvre une zone géographique très étendue, l'enquêteur détermine un nombre limité pour la passation du test. C'est le cas de notre investigation. Nous avons limité notre travail à enquêter auprès des enseignants de la wilaya de Mila. Ce sont notamment les possibilités matérielles réelles et les données de terrain qui nous ont contraint à réduire l'échantillon à une seule wilaya.

La wilaya concernée compte 33 établissements employant 127 enseignants de français (année scolaire 2006/2007 : chiffres communiqués par la Direction de l'Education de la wilaya) dont la plupart sont titulaires d'une licence de français, ancien ou nouveau régime (cycle de formation de 3 ou 4 ans). Un nombre très réduit d'enseignants viennent d'autres spécialités ; ils sont ingénieurs, psychologues, économistes, etc. Beaucoup d'enseignants ont plusieurs années d'expérience, mais certains sont relativement novices et sont encore en période de stagiarisation.

2. Le questionnaire

Le questionnaire a été élaboré compte tenu des hypothèses formulées (nous les énonçons au niveau de l'analyse des résultats quand nous examinons une à une les questions). Théoriquement, chaque hypothèse conduit l'enquêteur à poser une ou

plusieurs questions ; tout dépend de ce qu'il tente de réaliser en termes d'objectifs. Nous avons construit notre instrument d'enquête en veillant à ce que les questions soient clairement formulées et bien agencées les unes par rapport aux autres. Ces qualités indispensables facilitent beaucoup la mise en pratique du test. Au total, notre questionnaire est composé de 19 items portant sur les différents aspects que nous voulons circonscrire. Nous avons opté pour deux types de questions, ouvertes et fermées, pour les divers avantages qu'elles présentent (sur les avantages et les inconvénients des types de questions, cf. Mucchielli : 22-26).

3. Le pré-test

Pour lui donner sa version finale, notre questionnaire a été testé avec une dizaine d'enseignants appartenant à la population d'enquête. Selon Mucchielli (: 45), ce nombre est proportionnel à celui du sujet constituant l'échantillon. Par exemple, si l'enquête concerne un échantillon allant « de 100 à 2000 personnes », le pré-test peut se faire avec un nombre allant de 10 à 20 sujets. L'évaluation de notre questionnaire nous a prouvé qu'il était assez fiable. Les sujets n'ont signalé aucune difficulté concernant notamment la compréhension des questions.

4. La passation de l'enquête

En réalité, dès le lancement de l'enquête, nous avons été confronté à diverses difficultés. D'abord, nous avons été surpris par le refus de coopérer explicitement exprimé par certains collègues. De plus, les questionnaires ont été remis en mains propres aux enquêtés au niveau de leurs lieux de travail, mais nous les avons récupérés avec beaucoup de peine et de retard. En tout, nous n'avons pu récupérer que 90 questionnaires.

5. Analyse interne des questions

Chaque question est posée dans le but de recueillir des informations sur un aspect précis de l'objet de l'enquête. C'est pourquoi, lors de la rédaction du questionnaire, notre souci majeur était de veiller à la précision et la clarté, mais surtout à la cohérence entre les questions et à leur regroupement thématique. On ne peut, en effet, enquêter en utilisant un conglomérat de questions disparates. Une lecture attentive de notre questionnaire permet de déceler l'existence de relations évidentes, nécessaires dans un tel instrument d'investigation.

L'agencement des questions permet de noter qu'elles entretiennent des relations entre elles. Par exemple la réponse à certaines questions dépend inévitablement de la réponse à celles qui la précèdent dans l'ordre de présentation. C'est le cas des questions constituées de deux éléments (questions 2, 4, 14, 19). L'enquêté doit donner une réponse à la première partie de la question pour passer à la seconde.

L'autre type de relation réside au fait que les questions forment des groupes thématiques facilement identifiables (ou rubriques). Pour savoir quelles techniques d'expression sont plus enseignées en classe et comment les enseignants justifient leur choix pédagogique, nous avons posé les questions

1 et 2. Pour recueillir des informations sur la démarche adoptée et le rôle de l'enseignant lors de la séance d'expression écrite, nous avons aligné sept questions successives (de la question 3 à la question 9). Les questions 10 et 11 permettent de connaître la fréquence de l'activité de production écrite en classe. Pour circonscrire les pratiques évaluatives de l'enseignant, nous avons posé 6 questions (de 12 à 17). Enfin, les questions 18 et 19 servent à indiquer si les enseignants vivent l'activité d'écriture en tant que scripteurs ; que ce soit dans le contexte scolaire ou à des fins personnelles.

6. Analyse des résultats

Introduction

Nous aimerions commencer par souligner une fois encore que le nombre d'enseignants ayant répondu au questionnaire (échantillon atteint) ne coïncide pas avec l'échantillon de l'enquête tel que déterminé au préalable (échantillon visé). Pour les raisons que nous avons évoquées précédemment, notre analyse porte sur les 90 questionnaires qui nous ont été remis. Elle ne concerne pas les non-réponses, dues au non-renvoi des questionnaires. Aussi, toute présentation chiffrée (totaux et taux notamment) est faite par rapport au nombre total d'enseignants qui répondent à telle ou telle question ; les non-réponses sont signalées mais ne sont pas comptabilisées. Notre questionnaire ne comporte pas de non-réponses à cocher par les sujets consultés : nous n'avons pas prévu de réponse par les mentions «sans réponse», «sans opinion», «impossible à dire», «je ne sais pas», etc. (: 53) parce que nous considérons que notre instrument d'enquête ne comporte pas de questions susceptibles d'éveiller méfiance et insécurité chez les répondants, pouvant être à l'origine de réactions de «fuite» (: 40) de la réponse. Notre but est de les pousser à s'impliquer davantage et répondre à toutes les questions.

Cependant, cette stratégie adoptée dans la construction du questionnaire n'exclut nullement la possibilité d'avoir des enquêtés qui ne répondent pas à telle ou telle question. Les non-réponses seront signalées à chaque fois.

6.1. Les techniques d'expression enseignées

L'hypothèse qui a permis de formuler la 1^{ère} question est que les enseignants limitent l'activité d'expression écrite à l'enseignement de l'essai et du résumé. Nous savons bien que l'essai est inévitablement travaillé au terme de chaque séquence ou projet. Même à l'examen du baccalauréat, l'essai et le résumé sont les deux techniques sur lesquelles le candidat est évalué. Il a le choix entre la production personnelle et le résumé du texte support.

Les réponses à cette question permettent de relever que les enseignants travaillent plusieurs techniques d'expression avec leurs groupes classes. L'essai et le résumé sont très nettement placés en tête (respectivement 77 réponses et 68 réponses); contrairement à la prise de notes et la synthèse de documents qui ne sont pas suffisamment prises en charge (respectivement 12 réponses et 9 réponses).

Le taux de réponses à la première question est de 100%, mais très peu sont les enseignants qui précisent qu'ils travaillent d'autres techniques. En tout, nous enregistrons six cas; ce qui représente 3,33% : un enseignant travaille le plan, cinq autres font la reconstitution de texte.

Ces résultats prouvent qu'en dehors du travail sur l'essai et le résumé, la pratique de l'écrit en classe n'aborde que rarement (ou jamais) les autres techniques d'expression, pourtant programmées au cycle secondaire.

6.2. Pourquoi accorder le primat à une technique ?

En posant la 2^{ème} question, nous voulons savoir à quelle technique les enseignants accordent le primat dans leurs pratiques et quelles sont les raisons précises qui les poussent à opérer leur choix. Les réponses montrent que 54 enseignants (soit 60%) affirment qu'ils enseignent principalement l'essai ou le résumé : 30 pour l'essai et 24 pour le résumé. Ce nombre est relativement moins élevé si nous le comparons à celui des non-réponses obtenues : 36 enseignants (soit 40%) n'ont pas répondu à la question ; ce qui est très significatif et que nous pourrions attribuer à deux facteurs :

- 1- La question éveille une sorte de méfiance ; alors les répondants adoptent une réaction défensive et se réfugient dans la non-réponse.
- 2- Ces non-réponses pourraient signifier que les enseignants ne privilégient pas l'enseignement d'une seule technique aux dépens des autres ; alors ils refusent de s'engager dans une réponse «ferme». Pour eux, la même importance est accordée à toutes les techniques qu'ils enseignent.

Reprenons les réponses fournies par les sujets consultés et essayons de voir quelles sont les raisons qui poussent les uns et les autres à enseigner plus fréquemment l'essai ou le résumé. Les raisons avancées sont nombreuses et diverses ; qu'il s'agisse de l'enseignement de l'essai ou du résumé. Elles sont classables en rubriques ou peuvent faire l'objet d'un regroupement thématique malgré la diversité de leurs formulations. De façon générale, toutes les réponses obtenues se rapportent à quatre idées principales :

- l'évaluation à l'examen du baccalauréat,
- l'amélioration des capacités d'expression de l'élève,
- l'intérêt pédagogique de la technique,
- la conformité de la pratique enseignante aux recommandations officielles.

6.3. Diversification dans la démarche

La 3^{ème} question concerne la démarche que chaque enseignant adopte dans ses pratiques de classe. Notre hypothèse est que les enseignants travaillent la phase d'expression écrite de façon rituelle avec leurs élèves. Quels que soient les niveaux et les filières des groupes classes, ils ne diversifient pas les procédés d'enseignement (sur la diversification des situations de travail et des situations d'écriture, voir Reuter, 1996, chapitres 7, 8, 9).

L'intérêt d'enquêter sur cet aspect de la pratique a été suscité notamment par les résultats du 1^{er} test (l'observation de classe). Le fait constaté est que chaque

enseignant observé opère de façon identique avec ses classes. Il aborde la séance de la même manière, passe par les mêmes étapes et assure les mêmes rôles.

Les réponses à la 3^{ème} question invalident notre hypothèse. En effet, 53 sujets consultés (soit 58,88%) déclarent qu'ils n'adoptent pas la même démarche d'enseignement de l'expression écrite, contre 33 seulement (nous comptons 4 non-réponses) qui procèdent toujours de la même manière. Nous ne pouvons malheureusement vérifier en quoi consistent la diversification et quels aspects de l'action pédagogique elle concerne ; du moment que l'objectif atteint ici n'est pas attendu. S'agit-il de variation de leurs rôles ? De ceux des apprenants ? Des étapes de la séance ? Des exercices proposés ? Du mode d'organisation du groupe classe ? Des types d'interventions pédagogiques à engager ? Du mode d'évaluation des productions ?

6.4. La préparation à l'écrit

Pour poser la 4^{ème} question, l'hypothèse émise est que nombre d'enseignants n'envisagent souvent aucune activité de préparation précédant l'exécution de la tâche par les élèves. Ces derniers entament directement la production.

Les réponses fournies permettent de constater que 64 répondants (soit 71,11%) prévoient souvent une préparation à l'écrit. Ce nombre est nettement plus élevé comparativement à celui des enseignants qui ne le font que quelquefois (21 enseignants) ou de ceux qui affirment qu'ils n'ont pas du tout recours à cette activité dans leurs pratiques de classe (seulement 5 enseignants).

Cependant, si l'on regroupe ces deux dernières catégories, c'est-à-dire ceux qui ne le font jamais et ceux qui ne le font pas souvent (partant du fait que le «Oui, quelquefois» tend plus vers le non), on obtient un taux assez important d'enseignant qui engagent directement leurs élèves dans la production de l'écrit demandé.

La 2^{ème} partie de la question concerne uniquement les 85 enquêtés qui répondent par l'affirmative au début («Oui, souvent» et «Oui, quelquefois»). A l'exception de deux non-réponses, ils précisent tous en quoi consiste l'étape de préparation à l'écrit. Pour 18 enseignants, elle porte sur la recherche d'idées ; 38 la consacrent à l'établissement de plan ; alors que 27 y travaillent à la fois les deux activités (les idées et le plan). Cette répartition des réponses montre clairement que les enseignants dissocient la recherche d'idées et l'élaboration de plan.

6.5. La théorisation sur l'écriture

Nous avons aligné la question n° 5 pour vérifier l'hypothèse que les enseignants du secondaire ne théorisent pas sur l'écriture. Les réponses fournies par 82 sujets consultés (nous comptons 8 non-réponses dues probablement à l'ignorance du thème de la question) confirment ce fait. En effet, 69 répondants (84,14%) déclarent qu'ils ne donnent pas de cours théoriques sur l'écriture ; contre seulement 13 qui répondent affirmativement (soit 15,85%).

La démarche en expression écrite esquissée à travers les manuels scolaires et fascicules de programmes ne réserve pas véritablement de place à cet aspect de

l'enseignement de l'écrit ; ce qui n'encourage évidemment pas les enseignants à tenter de l'intégrer dans leurs pratiques. Naturellement, l'intégration des situations distancées dans le dispositif d'enseignement /apprentissage de l'écriture doit passer par la définition, entre autres, de leur place dans la démarche, de leurs objectifs, des types d'activités à prévoir, des rôles des interactants, des niveaux de cohérence avec les situations d'écriture.

6.6. Rédiger en classe ou à la maison

L'institution a toujours voulu faire du devoir de maison le prolongement naturel du travail qui s'accomplit dans l'espace de la classe. Les raisons souvent évoquées par les praticiens et pédagogues sont connues de tous : continuer une tâche qu'on n'a pu finir en classe faute de temps, initier les élèves au travail individuel, établir des rapports entre l'école et la vie quotidienne, solliciter la coopération des parents, obliger les élèves à savoir gérer leur temps libre, etc.

Le devoir de maison est une option pédagogique recommandée par la méthode d'enseignement adoptée ou dictée par des contraintes liées au temps réservé à l'activité. Lors des séances d'observation effectuées lors du test n° 1, nous avons constaté que certains enseignants font de la finalisation des productions entamées en classe un devoir de maison. Ce qui fait qu'ils accordent peu de temps à l'activité de production en classe.

Pour enquêter sur cet aspect de la pratique de l'écrit chez un plus grand nombre d'enseignants, nous avons posé les questions 7 et 8. Notre hypothèse est que le travail de production a souvent lieu en classe, en un temps insuffisant. Cependant, les réponses fournies par les enquêtés aux deux questions l'infirmant. Celles obtenues à la question n°7 permettent d'enregistrer qu'il y a autant d'enseignants qui recommandent la production en classe que d'enseignants qui en font un devoir de maison (respectivement 39 et 38). Les 13 autres sujets consultés ont coché les deux réponses à la fois, ce qui signifie qu'ils transgressent l'espace circonscrit par notre question.

6.7. Blocage des apprenants et interventions de l'enseignant

La question n° 9 porte sur l'un des aspects les plus importants de la pratique pédagogique en séance de production écrite. Elle permet de décrire le rôle de l'enseignant lors de l'activité, d'analyser le degré d'efficacité des interventions qu'il entreprend pour aider les élèves scripteurs en situation de blocage, à un moment donné de l'accomplissement de la tâche.

Pour enquêter sur cet aspect, nous avons posé la question n° 9. Notre hypothèse est que nombre d'enseignants interviennent de façon inadéquate en voulant relancer l'écriture chez les élèves qui se retrouvent bloqués. Nous avons limité à quatre le nombre de réponses à cocher.

Les réponses fournies par les sujets consultés sont assez dispersées. Il est à noter que ceux qui ont coché une seule réponse sont très peu nombreux : deux enseignants ont répondu « les inciter à fournir plus d'efforts », un autre a coché « tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution » et un autre a choisi « expliquer de nouveau la consigne ». Par contre, ceux qui

ont choisi deux réponses représentent plus de la moitié des enquêtés. Au total, nous comptons 51 enseignants ; ce qui correspond à 59,30% (nous avons obtenu 4 non-réponses).

6.8. Les élèves n'écrivent pas souvent

Pour poser les questions 10 et 11, notre hypothèse est que les élèves ne sont pas fréquemment mis en situation de production. Au moyen de la question n° 10, nous avons voulu savoir si la pratique de l'écriture est régulière et si elle a lieu à des intervalles de temps rapprochés ou éloignés. Par exemple, l'enseignant peut solliciter ses élèves par quinzaine, par mois, etc. La question 11 nous permet de savoir si les élèves produisent des écrits lors des différentes phases de la séquence ou du projet.

Les réponses à la question n° 10 permettent d'élucider cet aspect des pratiques adoptées par les enseignants. Le fait saillant est que très peu d'entre eux travaillent l'expression écrite par quinzaine ou par mois (respectivement 7 et 8 répondants). Tous les autres répondants affirment que le moment de l'activité de production est défini par la durée de chaque séquence ou projet. En effet, 35 enseignants déclarent qu'ils mettent leurs élèves en situation d'écrit seulement au terme de chaque séquence et de chaque projet (nous comptons une seule non-réponse pour cette question).

Les réponses à la question n° 11 révèlent que 63 enseignants, soit 74,11% (nous enregistrons 5 non-réponses), font écrire leurs élèves lors des autres phases de la séquence, c'est-à-dire pendant la phase de compréhension de l'écrit et lors de l'exploitation lexicale et grammaticale.

6.9. La correction des productions

Pour vérifier l'hypothèse que beaucoup d'enseignants ne corrigent pas l'ensemble des productions que leur remettent leurs élèves, nous avons posé la question n° 12. Pour des raisons évidentes telles que le nombre de classes attribuées à un enseignant et le nombre important d'élèves par classe, il arrive que les enseignants optent pour ce qu'ils appellent la correction partielle : par exemple, à chaque phase d'expression écrite ils ne ramassent qu'une dizaine ou une quinzaine de copies de chaque classe.

Les réponses fournies permettent de relever que 45 enseignants (soit 50%) ne corrigent pas à chaque fois toutes les copies (nous enregistrons 3 non-réponses) ; Ce qui peut être un facteur de démotivation des élèves. Il est évident que ce mode de pratique minimise leur implication, leur investissement, notamment ceux dont les copies ne sont pas corrigées. Leur écriture n'a ni destinataire ni enjeu.

6.10. Quel niveau de l'écrit les enseignants corrigent-ils ?

Pour la question n° 13, l'hypothèse formulée est que la correction concerne beaucoup plus le niveau local des productions (les syntagmes et la phrase, touchant surtout à la grammaire, l'orthographe, la conjugaison). Dans les pratiques de classe, les enseignants ont tendance à privilégier le travail sur ce

niveau ; non qu'il présente plus d'intérêt en termes d'apprentissage, mais parce qu'il est plus facile à accomplir. L'existence de règles de fonctionnement de la langue encourage les praticiens à lui accorder une plus grande importance. Pourtant, le niveau macrostructurel des productions a autant, voire plus, d'importance. Si les deux niveaux posent de réels problèmes pour les élèves, le niveau supérieur constitue un handicap majeur pour la production d'écrits.

Les répondants ont fourni des réponses éparpillées. Si quelques uns se sont contentés de cocher une seule case, la plupart ont coché plusieurs réponses ; ce qui a donné de nombreuses combinaisons.

Nous relevons que 10 enseignants seulement (soit 11,23%) limitent la correction des productions d'élèves au niveau local ; tandis que 05 autres la réduisent au niveau supérieur. Tous les autres sujets consultés (83,14%) affirment qu'elle touche les deux niveaux à la fois. Par exemple, pour 20 enseignants elle concerne tous les aspects énumérés au niveau de notre question.

La cohérence, la construction de phrases et la grammaire apparaissent dans un plus grand nombre de réponses. En effet, ces trois aspects ont respectivement été cochés par 71, 64 et 51 enseignants. Ensemble, ils apparaissent dans 40 réponses. La cohérence et la construction de phrases apparaissent simultanément dans 64 réponses ; la cohérence et la grammaire reviennent dans 68 réponses.

Ces totaux permettent d'affirmer que ces trois aspects constituent les principales compétences sur lesquelles les enseignants évaluent leurs élèves.

6.11. Utilisation de grilles d'évaluation

Dans le prolongement des questions précédentes nous avons aligné la question n° 14. Notre hypothèse est que les enseignants n'utilisent pas de grilles dans leurs pratiques évaluatives. Les réponses obtenues infirment, à première vue, cette hypothèse. Mais, nous allons tenter de montrer qu'elles la confirment en réalité. Comment ? Du point de vue quantitatif, nous enregistrons en effet 52 enseignants, soit 61,17% (nous avons 5 non-réponses), qui répondent affirmativement ; contre seulement 38,82% qui déclarent ne pas utiliser de grilles.

Si le 2^{ème} taux est pour nous indiscutable, le premier mérite que l'on s'y attarde pour tenter de lui donner une signification allant au-delà des simples données numériques. Ceci est rendu possible grâce aux réponses obtenues à la 2^{ème} partie de notre question : « Si oui, citez-en une ». D'abord, il y a lieu de noter que la plupart des enquêtés ayant répondu par «Oui», ne donnent pas de réponse à cette suite de la question. Est-ce par ignorance du thème ou par méconnaissance de grilles d'évaluation ? A notre sens, ils refusent d'avouer leur méconnaissance en se retranchant dans la non-réponse.

De plus, même ceux qui y répondent révèlent cette méconnaissance ; il suffit de lire leurs réponses pour s'en rendre compte. Réellement, aucun enseignant ne répond adéquatement à notre question. Nous leur demandons de citer des grilles d'évaluation, mais ils parlent de types d'évaluation, de grilles d'auto-évaluation pour apprenants, d'aspects qu'ils évaluent. Donc, du moment qu'ils considèrent faussement que ces outils sont des grilles d'évaluation, en réalité ils n'utilisent pas de grilles d'évaluation.

6.12. Noter les productions

Le plus souvent, la correction de productions débouche sur une note. A la différence des autres activités de la séquence, la production écrite est peut-être le seul travail accompli par les élèves que les enseignants évaluent de façon chiffrée. En effet, on ne note pas une bonne ou mauvaise compréhension du texte support, un exercice de lexique ou de syntaxe même s'il arrive à l'apprenant de les réaliser par écrit. Tout au plus, l'enseignant peut en faire une évaluation oralement.

Pour tenter de vérifier l'hypothèse que les enseignants ne notent pas toutes les copies qu'ils corrigent, nous avons posé la question n° 15. Les réponses obtenues à la question permettent de noter que 63,95% (nous comptons 4 non-réponses) déclarent ne pas noter à chaque fois toutes les copies. Quel que soit le nombre de productions à chaque fois concernées par l'opération, il nous semble que cette pratique est facilement discutable. Comment ? Les productions du même groupe classe sont traitées de deux manières : certaines sont corrigées et notées alors que d'autres ne sont que corrigées (donc seulement annotées). Ceci peut constituer un facteur de démotivation qui vient s'ajouter à d'autres et dont certains ont été déjà évoqués. Par exemple, rappelons-le, en exploitant les réponses fournies à la question n° 12, nous avons pu noter qu'un peu plus de 50% des enquêtés ne corrigent pas à chaque fois toutes les copies remises par leurs élèves. Imaginons donc un enseignant qui corrige la moitié du nombre de copies d'un groupe classe, puis de cette moitié il ne note qu'une moitié, c'est-à-dire le quart du nombre total. Par quoi justifierait-il cette pratique de correction des productions ? A notre avis, le gros inconvénient est le fait qu'elle divise le groupe classe en trois catégories :

- les élèves dont les copies ne sont pas corrigées,
- ceux dont les copies sont corrigées mais pas notées,
- ceux enfin dont les copies sont corrigées et notées.

Cette catégorisation, même imposée par certaines données objectives du terrain, pourrait être mal acceptée, négativement interprétée par les élèves. L'enseignant éviterait ces risques en adoptant une correction / notation unifiée. A chaque fois, il a deux options : se limiter à corriger toutes les productions sans les noter, corriger et noter toutes les productions. En tant que praticien, il lui appartient de discerner la pratique inefficace de celle qui permet aux élèves de croire que ce qu'ils écrivent l'intéresse réellement, que l'amélioration de leur savoir écrire est une chose possible.

6.13. L'évaluation des productions n'est pas formative

Comme l'ont si souvent noté nombre de spécialistes, on ne peut réduire l'évaluation à la simple correction d'erreurs et insuffisances (de type local et/ou macrostructurel) et à la notation des écrits produits (Garcia-Debanc, 1986). Certains soulignent même qu'il n'est pas utile de corriger si ce n'est pour avoir des informations et définir la nature de l'aide à apporter à chaque scripteur. Ils voient ici la seule forme d'évaluation aidant l'enseignant à construire son action pédagogique.

Nous avons posé les questions 16 et 17 pour vérifier l'hypothèse que l'évaluation faite par nombre d'enseignants n'est pas formative ; du moment qu'elle ne débouche pas sur un travail d'exploitation des erreurs et insuffisances signalées (Garcia-Debanc, 1987).

La question 16 permet de vérifier si les enseignants, à l'issue de la correction des productions, font le compte rendu de rédaction. Au moyen de la question n° 17, nous cherchons à savoir si les enseignants prévoient des moments d'auto-évaluation et de réécriture ; que ce soit pendant ou après la production.

Les réponses obtenues à la question n° 16 permettent de noter que 64,77% des enquêtés font toujours le compte rendu de rédaction. Mais 35,22% ne prévoient cette activité que quelquefois (nous comptons 2 non-réponses), ce qui veut dire qu'ils se contentent souvent de remettre les copies aux élèves sans aucune forme d'exploitation collective ou individuelle.

Pourtant, le compte rendu est un moment très important au plan de l'évaluation. Il permet d'exploiter les erreurs et insuffisances pour en faire des moyens d'apprentissage. Par la suite, il permet à l'enseignant de prévoir des séances d'auto-évaluation et de réécriture. A notre sens, le compte rendu est également une activité qui donne sens à l'écriture scolaire.

Les réponses à la question n° 17 montrent que 50% des répondants ne prévoient pas de séances d'auto-évaluation et de réécriture. Pour eux, l'activité de production écrite prend fin donc avec le compte rendu ou sans faire de compte rendu.

Evidemment, cette pratique prive les élèves des apports de ces deux sous-opérations qui sont fondamentales à la mise au point finale du produit.

6.14. Les enseignants écrivent-ils ?

Le dernier aspect sur lequel nous avons enquêté est l'écriture chez les enseignants. Notre but est de voir si les enseignants, dont le rôle est justement d'enseigner l'écriture, possèdent eux-mêmes une activité scripturale *intra* et/ou *extra muros*. L'enseignement /apprentissage de l'écriture gagnerait beaucoup si les praticiens étaient également de temps en temps mis en situations de production. Ceci leur permet de mieux identifier et circonscrire certaines difficultés que les apprenants rencontrent, de mieux comprendre certaines attitudes qu'ils adoptent dès qu'il s'agit de production d'écrits (Reuter, 1996 :89). Cette connaissance les aide sans nul doute à envisager des interventions pédagogiques plus efficaces au niveau de leurs pratiques de classe, à mieux gérer le déroulement de la séance, à mieux réfléchir aux remédiations à apporter. Les spécialistes soutiennent qu'il existe une étroite relation entre « *les manières de penser le travail didactique et les types d'expérience en matière d'écriture* » (Pereira, 2004 : 331).

Pour recueillir des informations sur cet aspect, nous avons posé les questions 18 et 19. Notre hypothèse est que les enseignants qui ont une activité scripturale ne sont pas nombreux. La question n° 18 a pour objet l'écriture chez les enseignants dans le cadre de la classe. Nous demandons aux sujets enquêtés de dire s'ils rédigent des écrits qu'ils donnent comme exemples à leurs élèves ; tels que des essais, des résumés de textes, etc.

La question n° 19 porte plutôt sur l'activité d'écriture des enseignants en dehors de leur espace professionnel.

Les réponses obtenues à la question 18 révèlent que 70% des enseignants consultés rédigent des écrits exemples en classe. Ceux qui ne le font pas ne représentent que 30% mais si l'on considère l'importance d'une telle action en classe, ce taux est assez significatif. Comment ? La production par l'enseignant d'essais et de résumés (les deux principales techniques enseignées : nous l'avons souligné lors de l'analyse des réponses fournies à la 1^{ère} question) présente, à notre sens, beaucoup de bénéfices. Citons-en trois. D'abord, l'impact psychologique est très important. Les élèves éprouvent du plaisir lorsque l'enseignant accomplit lui aussi la tâche qu'il donne. Ils peuvent manifester plus d'intérêt à l'exercice. De plus, l'écrit de l'enseignant constitue à leurs yeux le modèle qu'ils imiteraient avec admiration ; ce qui aide à l'appropriation des procédés de formulation et de reformulation. Enfin, la production de l'enseignant peut participer à la modification des représentations dissuasives que nombre d'élèves ont de l'écrit : l'écrit n'est plus l'apanage des écrivains et des surdoués ; l'enseignant n'en est pas un.

En dehors de la classe, la pratique de l'écriture est nettement moins importante. En effet, d'après les réponses obtenues à la question n° 19, 63 enquêtés, soit 70,78 % (nous comptons 1 non-réponse), déclarent ne pas avoir /ne pas avoir eu d'activités d'écriture extrascolaires; qu'il s'agisse d'écriture dans le cadre de recherche universitaire ou d'écriture personnelle accomplie à des fins diverses (plaisir, correspondance, édition). Ceux qui la pratiquent ne représentent que 29,21%. Ces enseignants ont des inclinations assez diverses. En tête, nous enregistrons l'écriture d'articles de journaux et revues. Ce choix apparaît chez 11 sujets enquêtés parmi les 26 qui répondent affirmativement à la question.

Conclusion

Cette enquête nous a permis de décrire et analyser nombre d'aspects des pratiques adoptées pour l'enseignement de la production écrite. Elle a surtout été l'occasion de focaliser la réflexion sur les points positifs et les insuffisances de cet enseignement tel que le conçoivent et le dispensent les enseignants, tel que le vivent les apprenants.

Tout au long de l'analyse des résultats, nous avons tenté de définir des éléments essentiels à mettre en œuvre dans le cadre d'une démarche en expression écrite. Explicitement soulignés ou seulement exprimés en filigrane, ces éléments relèvent de tous les niveaux de l'action pédagogique considérée comme une praxis accomplie par l'ensemble des interactants. Les hypothèses émises au tout début de l'enquête ont été vérifiées sur le terrain. Les objectifs ont donc été atteints.

Bibliographie

Bain, D. et Schneuwly, B. 1987. « Vers une pédagogie du texte ». In *Le Français Aujourd'hui*, n°78.

Barré-de Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses

Universitaires du Septentrion.

Barré-de Miniac, C., Brissaud, C., Rispaïl, M. (dir.). 2004. *La littéracie*, Paris : L'Harmattan.

Bérard, E. 1991. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : Clé international.

Garcia-Debanc, C. 1986. « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture ». In *Pratiques*, n° 49, pp. 23-49.

Mucchielli, R. 1985. *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*. Paris : ESF.

Reuter, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Tagliante, C. 1991. *L'évaluation*. Paris : Clé international.

Annexe : Questionnaire d'enquête

Veillez répondre attentivement aux questions suivantes. Pour les questions à plusieurs réponses, vous pouvez cocher plus d'une case.

1-Quelles techniques d'expression écrite enseignez -vous à vos élèves ?

L'essai Le résumé La synthèse de documents La prise de notes
Autres, précisez

2-Quelle est la technique que vous enseignez plus fréquemment ? Pourquoi ?

3-Adoptez - vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la phase d'expression écrite ?

Oui Non

4-Commencez - vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ?

Oui, souvent Oui, quelquefois Non

-Si oui, en quoi consiste-t-elle ?

Recherche d'idées, d'informations Etablissement de plan

Autres, précisez

5-Vous arrive -t-il de faire des cours théoriques sur l'écriture ? Oui Non

6-Les exercices de production écrite sont :

Elaborés par l'enseignant proposés par les élèves tirés des manuels scolaires

7-Le plus souvent, la rédaction a-t-elle lieu : en classe ? À la maison ?

8-En classe, combien d'heures réservez - vous à la production écrite ?

9-Lors de la rédaction en classe, certains élèves se retrouvent bloqués.

Que faites-vous pour relancer l'écriture ?

Ecrire à leur place Les inciter à fournir plus d'efforts

Tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution

Expliquer de nouveau la consigne

- 10-L'activité de production a lieu une fois
 Par quinzaine Par mois Tous les 2 ou 3 mois
 A la fin de chaque séquence A la fin de chaque projet
- 11-Vos élèves rédigent -ils des écrits (mini -textes, courtes séquences, résumés ...) au niveau des autres phases du projet ? Oui Non
- 12-Corrigez-vous à chaque fois toutes les productions de vos élèves ? Oui Non
- 13-Que corrigez-vous ? Grammaire Vocabulaire Orthographe
 Construction de phrases Aspect sémantique Cohérence du texte
 Autres, précisez.....
- 14-Pour corriger, utilisez-vous des grilles d'évaluation ? Oui Non
 - Si oui, citez- en une.....
- 15-Attribuez - vous à chaque fois une note à chaque copie ? Oui Non
- 16-Quand vous remettez les copies aux élèves, faites -vous un compte rendu de rédaction ?
 Oui, toujours Oui, quelques fois Non, jamais
- 17-Prévoyez- vous des séances d'auto-évaluation et de réécriture ?
 Oui Non
- 18-Vous arrive -t -il de rédiger des écrits que vous donnez comme exemples en classe (essais, résumés de textes,...)?
 Oui Non
- 19-Avez-vous eu ou avez -vous actuellement des activités d'écriture extra -scolaire ?
 Oui Non
 -Si oui, précisez :
 Recherche universitaire Articles de journaux /revues Conte
 Journal intime Poésie Nouvelle
 Histoires pour enfants Roman
 Autres, précisez

Merci de votre collaboration