

Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture

Suzanne-G. Chartrand et Marie-Andrée Lord

Numéro 156, hiver 2010

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/61404ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chartrand, S.-G. & Lord, M.-A. (2010). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, (156), 30–31.

ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS (ÉLEF)

L'équipe L'équipe d'ÉLEF a réalisé à l'automne 2008 une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif des enseignants de français du secondaire des réseaux public et privé sur tout le territoire québécois pour dresser un portrait de l'enseignement du français au secondaire et le comparer à celui qui était issu de l'enquête du Conseil supérieur de la langue française (CSLF) en 1985.

ÉLEF est une recherche dirigée par Suzanne-G. Chartrand, didacticienne du français. Elle est menée en collaboration avec le CSLF et l'AQPF. L'AQPF publie dans ses Cahiers les principaux résultats de cette enquête qui proviennent des déclarations des 801 répondants de l'échantillon, stratifié selon les variables suivantes : sexe, formation reçue, années d'expérience en enseignement du français, contexte d'enseignement : réseau d'enseignement public ou privé, programme d'études suivi par les élèves et milieu socioéconomique de l'école. L'optique adoptée dans ces textes est essentiellement descriptive.

Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture

par Suzanne-G. Chartrand* et Marie-Andrée Lord**

Que disent faire les enseignants en classe de français ?

Dans l'enquête ÉLEF, les enseignants devaient répondre à la question suivante : *En novembre [2008], à quelle fréquence avez-vous fait faire à vos élèves les activités qui suivent ?*

Le graphique 1 classe les activités mentionnées dans le questionnaire selon leur fréquence durant ce mois pour l'ensemble des répondants. Dans *pratiques hebdomadaires*, nous regroupons les réponses suivantes : *à chaque cours*, *quelques fois par semaine* et *une fois par semaine*, alors que *pratique mensuelle* renvoie à la réponse *une fois en novembre*.

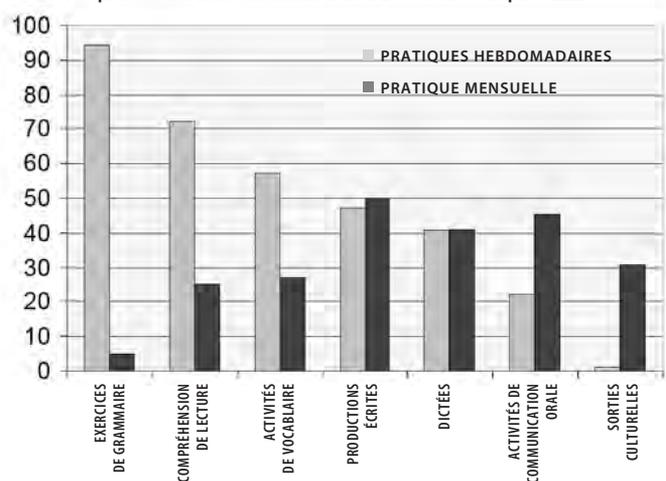
L'ordre des activités peut étonner compte tenu des programmes actuels. Il était sensiblement le même en 1985, alors que le programme d'études en vigueur assignait un rôle très secondaire à la grammaire et encore plus aux exercices de grammaire : la grammaire ne devait se faire alors qu'à l'occasion des pratiques de communication³.

La production de textes : une pratique peu fréquente

Alors qu'on déplore depuis longtemps la maîtrise insuffisante des élèves québécois en écriture et que, depuis 1980, selon les programmes d'études, cette activité devrait occuper une place importante dans la classe de français, on constate que l'activité de production écrite n'arrive qu'en 4^e position parmi les activités proposées (graphique 1). Moins de la moitié des enseignants disent faire faire une activité d'écriture une fois ou plusieurs fois par semaine, alors qu'ils sont 94 % à faire faire des exercices de grammaire et 72 % à proposer des activités de compréhension en lecture à cette même fréquence. Peu importe le milieu socioéconomique de l'école, l'écriture de textes a sensiblement la même importance.

En général, dans les activités d'écriture, on se sert *souvent* et *très souvent* d'un dictionnaire, nettement moins souvent d'une grammaire. Quant à l'ordinateur, son apport à l'écriture reste marginal : seuls 14 % des enseignants disent s'en servir *souvent* ou *très souvent* (en 1985, 2 % des enseignants disaient que les élèves y avaient recours) ; il est davantage utilisé pour saisir les textes que pour les corriger. Précisons que

Graphique 1
Fréquences des activités en novembre 2008 selon l'enquête ÉLEF



Graphique 2
Fréquence d'utilisation des divers types de travaux pour l'évaluation

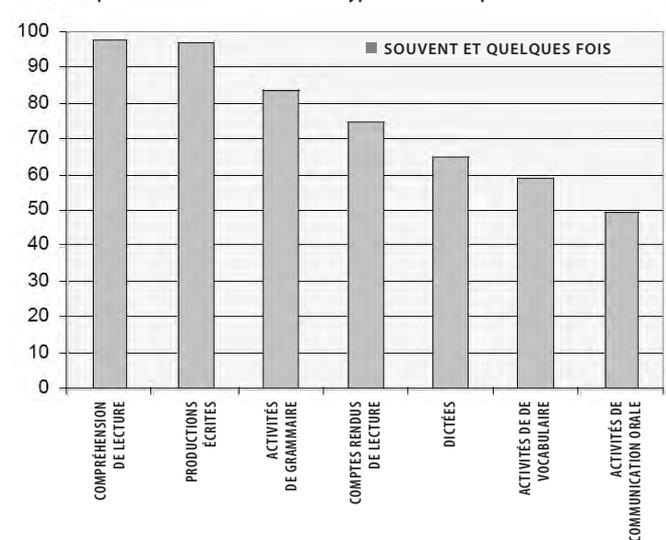


Tableau 1
Pour que les élèves à la fin du secondaire soient compétents en production écrite, quelle importance faudrait-il accorder aux éléments qui suivent ?

Pourcentage des enseignants qui accordent une très grande et une grande importance	
Éléments favorisant le développement de la compétence en écriture	%
Appliquer la plupart du temps les règles de grammaire	99
Employer un vocabulaire correct	99
Résumer ou reformuler un message dans leurs propres mots	96
Défendre leur point de vue	96
Rédiger des textes d'information	88
Rédiger différentes sortes de lettres	74
Présentation matérielle soignée	67
Remplir des formulaires	51
Composer des poèmes et de courts récits	45

Tableau 2
Pour que les élèves à la fin du secondaire soient compétents en lecture, quelle importance faudrait-il accorder aux éléments qui suivent ?

très grande et grande importance	
Éléments favorisant le développement de la compétence en lecture	%
Développer le goût de la lecture	97
Lire et comprendre les questions d'examen	96
Lire et comprendre des textes d'information (journaux et revues)	95
Lire et comprendre des textes littéraires	89
Effectuer des recherches dans Internet et comprendre les textes trouvés	74
Lire et comprendre des textes à caractère scientifique	52
Lire et comprendre des textes administratifs (bail, contrat, règlement)	51

l'utilisation de l'ordinateur est toutefois un peu plus courante dans le secteur privé où il y a davantage d'ordinateurs accessibles (91 % des élèves ont accès à un ordinateur seul ou à deux, contre 76 % dans le réseau public).

Que type de travail est le plus fréquemment évalué ?

Bien que les activités d'écriture soient relativement peu fréquentes, les enseignants déclarent s'en servir fréquemment pour l'évaluation en français, comme l'illustre le graphique 2, où elles arrivent en second. Comment expliquer ce paradoxe ?

Lorsqu'ils évaluent des productions écrites, les enseignants de 2008 ont les mêmes pratiques que ceux de 1985 : entre 95 et 100 % des enseignants accordent une *très grande* ou une *grande importance* à l'orthographe, à la syntaxe, au contenu et à l'organisation-progression des informations ; puis, entre 80 et 85 % des enseignants accordent une telle importance au vocabulaire, à la ponctuation et à la conformité à la consigne. À ce propos, précisons que 93 % des enseignants disent signaler toutes les erreurs de français. Par contre, si 38 % des enseignants enlèvent des points pour toutes les erreurs de français, 62 % ne sanctionnent que ce qui devrait être acquis par l'élève. Cette dernière

pratique est plus courante dans le réseau public que dans le réseau privé.

Pour mieux comprendre comment les enseignants conçoivent la compétence en écriture on a posé deux questions. La première consiste à choisir l'énoncé qui décrit le mieux ce qu'est bien écrire. Pour la moitié des enseignants de français, *bien écrire*, c'est d'abord *se faire comprendre*, alors que pour 36 % d'entre eux, c'est surtout *ne pas faire d'erreurs*. La deuxième était la suivante : *Pour que les élèves à la fin du secondaire soient compétents en production écrite, quelle importance faudrait-il accorder aux éléments qui suivent ?* Pour 99 % des enseignants, pour être compétent en écriture, il faut d'abord *appliquer la plupart du temps les règles de grammaire et employer un vocabulaire correct*, comme le montre le tableau 1.

Selon les enseignants, c'est d'abord sur les aspects formels de la langue qu'il faudrait insister pour devenir compétent en écriture. Pourtant, ils sont majoritaires à dire que *bien écrire*, c'est *se faire comprendre*, manifestant ainsi une conception plus communicative que strictement normative de l'écriture.

La compréhension en lecture

On a vu que la compréhension en lecture est la 2^e activité la plus fréquente en classe et la première utilisée pour l'évaluation. Le tableau 2 nous indique ce qu'il faudrait faire pour atteindre la compétence visée en lecture, dans l'ordre d'importance, selon les répondants.

À quoi les enseignants accordent-ils le plus d'importance dans l'évaluation de la lecture ? La compréhension-interprétation globale des textes vient en premier, suit la capacité à prélever des informations et à reconnaître la structure des textes, ces trois aspects viennent bien avant l'appréciation des textes.

Les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants n'ont pas beaucoup changé depuis 1985. Aux mêmes questions, sensiblement les mêmes réponses. Et pourtant, de 1985 à aujourd'hui, trois programmes de français ont été implantés, radicalement différents les uns des autres. La discipline « français » aurait-elle une matrice qui défie les changements qu'on désire lui imposer ? □

* Professeure à l'Université Laval et chercheuse au CRIFPE

** Doctorante à l'Université Laval et membre du CRIFPE-Laval

Prochain article : Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignants et des élèves

Pour des commentaires et des questions : elef@fse.ulaval.ca